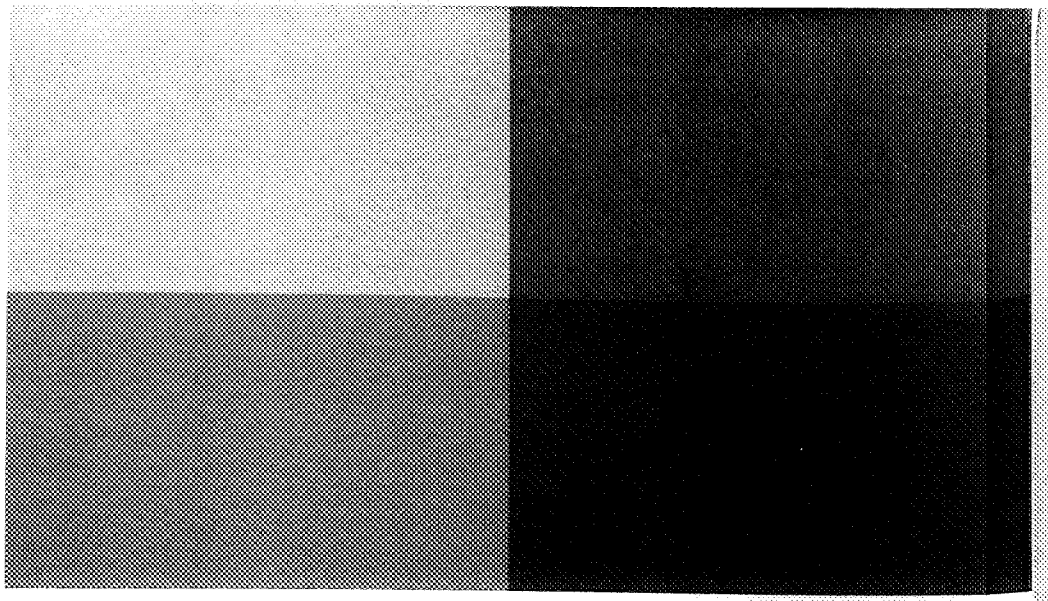


Psicologia Escolar recenseia conhecimentos veiculados no Mestrado em Psicologia Escolar da Universidade do Minho. O livro integra uma parte substancial dos temas abordados em diversas disciplinas do curso, no âmbito da motivação e aprendizagem, da avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem, da orientação de carreira e formação profissional de jovens, da psicopatologia do desenvolvimento, da consulta psicológica educacional, da elaboração e avaliação de projectos educacionais e da metodologia de investigação. Sublinha-se uma perspectiva promocional e preventiva da intervenção psicológica em contexto escolar. Acentua-se quer a intervenção face a face, quer a acção colectiva e colaborativa dos psicólogos. Associa-se a lógica dos profissionais e dos serviços à lógica dos programas de intervenção psicológica. Procura-se assinalar a importância da formação científico-técnica continuada de recursos humanos em Psicologia e suscitar o interesse de estudantes, profissionais e agentes da educação e do desenvolvimento humano pelos contributos especializados da Psicologia nesses campos.

ISBN 989-558-046-0
9 789895 580460
CÓDIGO INTERNO 10.02.230

colecção Educação
coordenada por Saúl Neves de Jesus

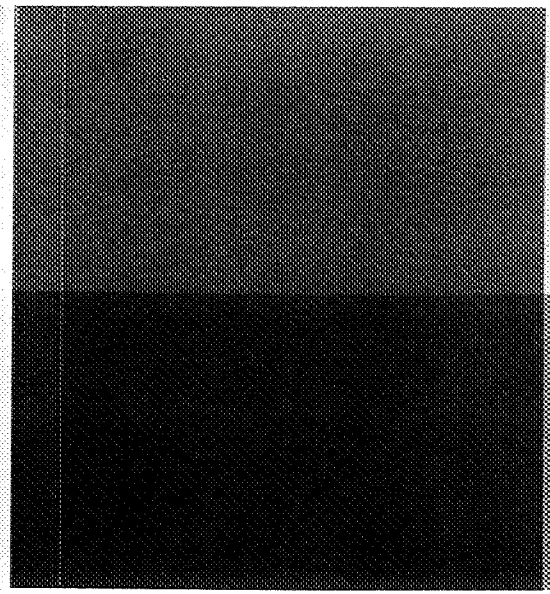
www.quarteto.pt

23

MARIA DO CÉU TAVEIRA
coordenação

PSICOLOGIA ESCOLAR
UMA PROPOSTA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

QUARTETO



Educação

PSICOLOGIA ESCOLAR
UMA PROPOSTA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

MARIA DO CÉU TAVEIRA
coordenação

QUARTETO

TÍTULO Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica | 1.ª edição, Abril de 2005
COORDENAÇÃO Maria do Céu Taveira | **COLECÇÃO** Educação | **ISBN** 989-558-046-0 | **DESIGN E PRODUÇÃO** ovni | **CAPA** Raquel Pinto | **PAGINAÇÃO** Mário Brito | **IMPRESSÃO** Papelmunde – SMG, Lda. | **DEPÓSITO LEGAL** 225267/05

© Reservados todos os direitos de acordo com a legislação em vigor por **QUARTETO,** Rua Tomé Rodrigues Sobral, Quinta do Casal da Eira, 3030-335 Coimbra | Portugal | http://www.quarteto.pt

É expressamente interdita a reprodução parcial ou integral desta obra por qualquer processo, incluindo a fotocópia e a tradução e transmissão em formato digital. Exceptua-se a reprodução de pequenos excertos para efeitos de recensão crítica ou devidamente **autorizada por escrito pela QUARTETO.**

colecção Educação
coordenada por Saúl Neves de Jesus

PSICOLOGIA ESCOLAR
UMA PROPOSTA CIENTÍFICO-PEDAGÓGICA

MARIA DO CÉU TAVEIRA
(coordenação)



QUARTETO

2. AVALIAÇÃO E INTERVENÇÃO EM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DA LEITURA

Fernanda Leopoldina Viana

Objectivos

1. Contextualizar a avaliação das dificuldades de aprendizagem (nomeadamente da leitura) numa avaliação mais geral do sujeito e das suas relações com o meio
2. Partilhar um esquema de avaliação das dificuldades em leitura, de entre vários possíveis, usando alguns instrumentos já disponíveis em língua portuguesa
3. Apresentar propostas de intervenção ao nível das dificuldades em leitura
4. Evidenciar a necessidade de formação específica em psicologia da leitura para os técnicos que lidam com a aquisição desta competência (p. e., educadores, professores, psicólogos)

Pretende-se que o aluno:

5. Perceba o impacto que as dificuldades de aprendizagem da leitura pode ter na construção da identidade da criança e do jovem
6. Entenda a complexidade do acto de ler
7. Procure reunir indicadores que o ajudem a formular hipóteses explicativas dos problemas de leitura
8. Desenvolva esquemas de avaliação psicopedagógica que testem aquelas hipóteses e que atendam aos processos mais básicos da compreensão leitora: os microprocessos
9. Desenvolva competências de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura

1. Introdução

Nas últimas duas décadas, Portugal assistiu à progressiva intervenção de psicólogos em contextos escolares. Paralelamente, assistiu-se também

à progressiva «integração» de alunos antes referenciados como potenciais utentes do «ensino especial». Muito do primeiro trabalho dos psicólogos em contexto escolar foi canalizado para este atendimento. Progressivamente, a orientação vocacional e as dificuldades de aprendizagem vieram também fazer parte do leque de solicitações destes novos profissionais. A maior parte dos psicólogos que desempenha tarefas em contexto escolar encontra-se colocada em escolas dos 2.° e 3.° ciclos e secundárias. O primeiro ciclo e a educação de infância continuam ainda a ser os «parentes pobres» da intervenção do psicólogo e, quando ela existe, ocorre mais no sentido remediativo do que no sentido preventivo.

O relatório sobre os dados do Plano Interministerial para a Promoção do Sucesso Educativo – PIPSE (Braga, A. M., Março de 1992, O Planeamento estratégico em educação – o caso do 1.° ciclo) evidenciou níveis extremamente elevados de insucesso escolar, medido pelas elevadas taxas de reprovação. Estas elevadas taxas de reprovação e de abandono escolar constituíram razões, só por si suficientes, para a implementação de um Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo. Foi, no entanto, o estudo *Como lêem as nossas crianças* (Sim-Sim & Ramalho, 1993) que representou, no sistema educativo português, a primeira avaliação dos níveis de literacia da população escolar portuguesa, obtendo-se dados comparativos em relação a outros 22 países. Como referem as autoras deste estudo, «*Portugal pode, pela primeira vez, dispor de resultados da aplicação de medidas de avaliação fiáveis neste domínio, construídas com base em critérios cognitivos e linguísticos previamente definidos*» (p. 8).

As conclusões deste estudo, tendo por fonte o relatório internacional, cuja versão provisória foi divulgada em Julho de 1992, mostraram que o desempenho em leitura dos alunos portugueses do 4.° ano foi bastante inferior aos valores internacionais, apesar de Portugal registar taxas elevadas de reprovação. É interessante verificar que o Despacho Normativo n.° 98-A/92, que apresentou um «Novo Sistema de Avaliação dos Alunos», tem data de 20 de Junho do mesmo ano. O efeito mais visível da aplicação deste despacho foi o da diminuição das taxas de reprovação que eram, talvez, o indicador mais claro de insucesso escolar. Alteraram-se estatísticas, mas não competências. Uma década volvida, os resultados da avaliação aferida (M. E., 2000) vieram, uma vez mais, mostrar o que não se fez. Também os resultados do Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 (Ministério da Educação, 2001), para além de nos colocarem na cauda dos níveis de literacia entre os 32 países envolvidos, são ainda mais dramáticos se tivermos em conta que ficaram por avaliar cerca de metade dos nossos jovens com 15 anos, dado terem já abandonado o sistema escolar, antes mesmo de concluída a escolaridade obrigatória.

2. Leitura e construção de identidade

Quando perguntamos a crianças pré-escolares por que é que vão para a escola, a primeira resposta é «para aprender a ler». De tudo o que têm de aprender na escola, a leitura e a escrita são as aprendizagens mais básicas. Praticamente tudo o resto se relaciona com estas competências. Na realidade, ao entrar para a escola, num primeiro tempo a criança vai aprender a ler e a escrever, mas depressa terá de usar a leitura e a escrita para aprender. A leitura e a escrita são, simultaneamente, objecto de estudo e ferramenta de estudo, pelo que, se a criança não der o primeiro passo – aprender a ler e a escrever – não dará o segundo, ficando impedida de aprender. As diferenças em leitura tendem a cristalizar-se ao longo do tempo, pois a criança que lê mal começa por desinteressar-se desta actividade e da escola em geral, que, no 1.° ciclo, dedica muito do seu tempo ao ensino desta competência. De seguida dedica menos tempo a ler, quer na escola, quer fora dela (Morais, 1994).

Aprender a ler é uma tarefa fundamental mas difícil. Para muitas crianças, é mesmo uma tarefa tremendamente difícil ou quase impossível. Não nos podemos esquecer que é na escola que a criança tem de executar tarefas importantes de desenvolvimento pessoal. Erikson (1982) fala-nos da motivação para a competência, que existe na fase da vida que se segue à sua entrada para a escola. Mas, para que a energia da criança possa ser posta ao serviço da motivação para a competência pessoal, terá de ser «*divertido decifrar letras, aprender a escrever, somar e subtrair, pois cada uma destas competências dá acesso a um novo conjunto de experiências disponíveis: ler banda desenhada, escrever recados, fazer contas para saber quanto é que a nova bicicleta custa e assim por diante*» (Sprinthal & Sprinthal, 1993, p.150). Se, face a este novo meio em que se movimenta, a criança não se consegue envolver activamente, depressa nascerá um sentido de inferioridade pessoal. Se é «*nesta altura que a necessidade da criança funcionar e adquirir activamente múltiplas competências afecta*

ao máximo o seu sentido de mestria pessoal» (idem, p. 88), imaginar-se-á o que acontece ao nível da identidade e da auto-estima pessoal com as crianças que, em cada dia que passa, são confrontadas com as dificuldades e o insucesso. O simples facto de permanecer numa sala com os companheiros habituais, que ela vê que dia a dia se distanciam mais de si em termos de aprendizagens, não chega para inverter o processo de desenvolvimento pessoal no sentido da inferioridade, em vez de no sentido da mestria. Desde bem cedo, as dificuldades em aprender a ler podem começar a mostrar os seus efeitos desastrosos em termos desenvolvimentistas.

Quem de perto lida com crianças constata também as diferenças existentes nas suas atitudes face a tarefas em que são, de forma repetida, mal sucedidas. Dweck e Licht (1980) procuraram explicar porque é que, face ao fracasso, alguns alunos apresentavam uma melhoria dos desempenhos, enquanto outros apresentavam desempenhos ainda mais fracos. Um tipo de resposta tão diferenciado é, segundo estes autores, explicado pela existência de dois estilos atribucionais. Os primeiros atribuem o fracasso a factores variáveis ou controláveis (e. g., esforço insuficiente, más estratégias de estudo, entre outros). Os segundos atribuem o fracasso a factores invariantes ou incontroláveis (e. g., falta de inteligência). Os primeiros intensificam o esforço e a concentração. Os segundos refugiam-se no desânimo e apresentam nítidos decréscimos de esforço e concentração. Assim, para os primeiros, o fracasso é encarado como superável e constitui até motor para mudança (de cognições e estratégias), enquanto que para os segundos o fracasso é insuperável e paralizante (Barros, 1986).

O construto de auto-eficácia (Bandura, 1977) é amplamente usado em contexto escolar, mas cremos que nem sempre se atribuem às percepções de auto-eficácia a importância determinante que elas têm em termos de desempenho escolar. A escola é o contexto de excelência para o desenvolvimento e generalização de percepções de auto-eficácia. Se *«os julgamentos que as pessoas fazem acerca da sua eficácia pessoal constituem os melhores preditores do seu envolvimento e persistência em diferentes tarefas»* (Gonçalves, 1990, p. 76), é de esperar que crianças que se julgam ineficazes acabem por manifestar desinteresse pelas tarefas que lhes são propostas.

Em 1998 apresentámos (Viana, 1998) três casos de jovens diagnosticados como tendo Dificuldades de Aprendizagem (D. A.). Três jovens que tinham em comum o facto de serem considerados *«muito estudiosos, mas, simultaneamente, revoltados com eles próprios porque não conseguem tirar positivas, apesar das alterações curriculares que foram introduzidas»* (palavras dos pais). Três jovens com as marcas que os insucessos repetidos frequentemente geram, isto é, baixa auto-estima, baixo autoconceito e depressão. Todavia, mesmo quando os motivos explícitos para o acompanhamento psicológico são outros – fugas à escola, actos de vandalismo sobre as instalações escolares, problemas comportamentais – uma análise superficial é suficiente para deixar a descoberto uma história de D.A. E estas histórias tornam-se mais dramáticas quando vemos que, ao longo da sua (às vezes ainda curta) vida, «teoricamente» já usufruíram de apoios pedagógicos e/ou do ensino especial, bem como de «terapias» várias. Aprofundando a análise verificamos a existência de apoios prescritos sem uma correcta avaliação dos problemas, desenvolvidos de forma desarticulada e, por vezes, com opiniões contraditórias por parte dos vários «especialistas» envolvidos.

3. Uma avaliação abrangente

Quando partimos para a avaliação de uma criança/adolescente com D.A. teremos de ter em mente quatro objectivos principais.

3.1. Compreender o processo de desenvolvimento da criança e do problema

Nesta compreensão, uma análise da história de vida da criança, complementada com uma análise dos manuais escolares utilizados, cadernos e testes, permitem-nos verificar, com extrema frequência, que os problemas apresentados começaram a mostrar-se desde muito cedo. Partilhamos com Lopes (2001) a convicção de que *«Portugal, como país periférico que influencia pouco mas recebe muitas influências, nomeadamente no campo educacional, tem-se mostrado altamente receptivo à noção do "esperar para ver", para evitar "rotular" as crianças e causar-lhes por essa via prejuízos "irreparáveis". Opta-se pois, consciente ou inconscientemente e seguramente mais por ignorância do que por má fé, por preferir que o aluno falhe, do que por fornecer-lhe apoio (uma vez que o apoio constitui o reconhecimento do "fracasso"). Os resultados*

desta atitude são, como as investigações longitudinais têm demonstrado, desastrosos» (p. 41).

A investigação de carácter longitudinal é urgente em Portugal. É urgente que sejam desenvolvidos estudos e avaliações sobre o percurso pessoal e académico de crianças referenciadas, às vezes até bastante precocemente, como apresentando dificuldades de aprendizagem, bem como uma avaliação rigorosa da eficácia dos apoios que lhes foram sendo, ou não, disponibilizados. Sabemos que tipificar trajectórias de desenvolvimento é uma tarefa extremamente complexa, em virtude quer da diversidade individual, quer do número quase infinito de variáveis que influenciam um indivíduo ao longo da sua existência. Todavia, a investigação desenvolvida noutros países é já suficientemente clara para nos mostrar que um diagnóstico e uma intervenção atempados dos problemas de leitura e de escrita (isto é, logo nos dois primeiros anos) é determinante para evitar eles se tornem perfeitamente impeditivos de um percurso académico e pessoal «saudável».

A nossa experiência profissional mostra-nos que, na realidade, *«a actual abordagem dos problemas da aprendizagem da leitura peca por ser pouca e tardia. Tal facto é tanto mais lamentável quanto existem dados que nos permitem afirmar com relativa segurança que sabemos (1) o que fazer, (2) como fazer e (3) quando fazer»* (Lopes 2001, p. 39).

3.2. Compreender as implicações que o problema apresentado teve e tem na vida dos sujeitos

Quando uma criança/adolescente vem referenciada para avaliação há, no geral, um pedido implícito por parte dos pais e/ou educadores: *«...ele/a está mal. Mude-o/a, sem que nós necessitemos de mudar nada»*. Ora ninguém vive isolado, todos nós vivemos em contextos/sistemas que comunicam (melhor ou pior) entre si, pelo que a mudança de um membro desse sistema tem repercussões em todo o sistema. Quantas vezes nos aparecem famílias em que o que as une é unicamente o problema do filho/a que, resolvido, deixará a descoberto um outro, porventura mais difícil de encarar? Quantos alunos nos dizem que determinada aula «é um suplício»?

As dificuldades de aprendizagem reveladas por muitas crianças têm, com frequência, consequências que se estendem a outros contextos que não apenas o escolar. Estas crianças vêem-se muitas vezes impedidas de frequentar contextos onde poderiam descobrir e/ou desenvolver as suas áreas fortes, mas, dada a sobrevalorização das aprendizagens estritamente escolares, todo o tempo livre é ocupado em apoios e explicações que acabam por constituir «mais dose do mesmo», impedindo até que outras competências «menos escolares» possam emergir.

Depois de uma escola que lhes devolve uma imagem de incompetência, não é de estranhar que muitas crianças reajam mal à avaliação psicológica, dado que nesta avaliação se usam por vezes tarefas idênticas àquelas com que são confrontados na escola. Isto é, mais uma vez têm de exibir as suas (in)competências.

É à entrada para a escola que o desenvolvimento pessoal e emocional se volta para o exterior. A família continua a ser a principal base de apoio, mas o grupo escolar vai desempenhar um importante papel em termos de desenvolvimento pessoal. A enorme energia que as crianças de 6/7 anos apresentam é, como nos dizia Erikson (1982), posta ao serviço da motivação para a competência pessoal. Se a criança é confrontada com o fracasso, se não é encorajada a envolver-se activamente nas actividades que lhe são propostas, o seu sentido de mestria rapidamente poderá ser substituído pelo de inferioridade. As dificuldades iniciais com que algumas crianças se vêem confrontadas abalam de forma irreversível a sua predisposição para aprender. De início a criança ainda se esforçará, mas cada fracasso vem consolidar a sua percepção de inferioridade e incompetência. Muitas crianças evitam as tarefas, para assim evitarem o fracasso e a devolução de uma imagem depreciada. Este evitamento que é, com frequência, lido pelos pais e professores como «preguiça» ou como falta de «força de vontade», mais não é do que um comportamento mal-adaptativo face ao fracasso. Igualmente mal-adaptativo é o comportamento disruptivo em contexto escolar, que, com muita frequência, surge associado a dificuldades de aprendizagem.

Sendo a leitura e a escrita uma competência transversal, é de esperar que as dificuldades registadas nestas áreas tenham repercussões importantes em todas as outras aprendizagens escolares, e na imagem que cada aluno constrói de si mesmo. Não raro vemos crianças que no 1.º ciclo nos dizem *«só a português é que há problemas»*, mas que no 7.º ano já dizem *«sou mau aluno a tudo menos a física (educação física)... até gostava de ciências mas agora...»*. Traduzindo isto por outras palavras, no 1.º ciclo o problema *era do português*, agora no 3.º ciclo o problema *é dele*!

3.3. Compreender como o problema é percepcionado pelo aluno e por quem mais de perto com ele lida

Como dissemos acima, infelizmente a avaliação psicológica é mais desenvolvida com a finalidade de remediação do que com a finalidade de prevenção. Assim sendo, as crianças/adolescentes referenciadas para avaliação psicológica carregam já o peso de uma série de «diagnósticos» e/ou atribuições. *«Tive uma professora má na 1.º classe e por isso nunca gostei muito da escola»; «eu acho que não sou burro, mas as coisas da escola não entram»; «acho que tenho qualquer coisa no cérebro, por isso estudo e não fixo nada»; «revolto-me porque estudo, estudo, e depois é só negas... o meu irmão não estuda nada e é um craque... eu já disse aos meus pais que sou burro, que não dou para estudar, mas eles obrigam-me... de motas sei tudo, mas matemática... para que serve aquilo!»; «sou disléxico, por isso não consigo estudar... distraio-me», «quando recebo uma nega apetece-me partir tudo, fazer desaparecer o professor...».*

Aparecem-nos crianças/adolescentes profundamente marcados pelas suas D. A., sem a percepção de que podem ser ajudados ou, quando a têm, que eles não têm um papel activo nessa ajuda. Aparecem-nos também crianças/adolescentes que agridem para não ser agredidos, duvidando à partida da nossa competência para um «diagnóstico» que eles próprios já consideram ter feito (*«Dizem sempre que eu não me esforço, mas... eu não consigo...», »Se eu estudo, estudo, e não percebo nada, é porque não sou lá muito inteligente...»; «O meu pai queria ser doutor mas não conseguiu, e quer que eu seja doutor à força... ainda não se convenceu de que eu não sou capaz... quem me dera ter já 18 anos!»*).

A avaliação das D. A. não pode centrar-se exclusivamente sobre a criança/adolescente. Para além de avaliar as percepções/atribuições dos alunos, é imprescindível avaliar também as percepções/atribuições dos pais e dos professores, bem como a sua efectiva disponibilidade e capacidade para ajudar. Paralelamente à avaliação dos aspectos mais directamente ligados com as aprendizagens escolares é importante conhecer toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar, isto é, analisar o funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta[1].

[1] A necessidade de, na consulta de D. A., se atender à criança/adolescente não apenas como aluno/estudante, mas como pessoa, poderá questionar a precocidade de uma opção entre as vias escolar e clínica na formação inicial dos psicólogos.

3.4. Fazer um levantamento exaustivo das dificuldades[2]

Em Portugal constatamos que os resultados que a investigação no domínio da leitura tem produzido nas últimas três décadas só agora começam, de forma tímida, a ser integrados na formação dos professores. Entretanto, como não se reflectem nas práticas da maioria dos professores que serve de modelo aos que se estão a formar, a actualização das práticas não se tem feito com a celeridade que se impõe. Como nos diz Sim-Sim (2002), *«seria importante percebermos como é que nas diversas instituições que formam professores está a ser desenvolvida a formação para o ensino da leitura»*, acrescentando que *«a relação entre o desempenho dos alunos e a qualificação profissional dos docentes começa a surgir na agenda investigativa de vários países. Talvez ganhássemos em estar atentos a esses resultados e em desenvolver, também nós próprios, pesquisa neste campo»* (p. 19).

Como é óbvio, não iremos, neste capítulo, enveredar por uma análise da formação dos professores, embora consideremos que a problemática das dificuldades de aprendizagem da leitura não está de todo desligada dela. Na introdução à publicação do Ministério da Educação, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico – Avaliação das Aprendizagens: das concepções às práticas – considera-se que «a avaliação envolve interpretação, reflexão, informação e decisão sobre os processos de ensino e aprendizagem, tendo como principal função ajudar ou melhorar a formação dos alunos» (Abrantes, p. 10). Das linhas transcritas parece-nos evidente que para avaliar e intervir na área da leitura (seu ensino e aprendizagem) é necessário que se conheçam os processos envolvidos no acto de ler, pelo que, como atrás referimos, a problemática da formação de professores para o ensino da leitura e, consequentemente, para atender às dificuldades surgidas, seja uma variável que tenha de ser sempre considerada.

Dados os objectivos deste capítulo, iremos dar especial destaque aos **processos linguísticos**, processos que, como formadores de professores, consideramos serem pouco valorizados, quer na formação inicial, quer na formação contínua.

[2] Neste caso de leitura e de escrita, isto é, não analisar apenas produtos, mas tentar analisar também processos.

3.4.1. Avaliar a leitura

O que é ler? Hoje em dia é consensual que «ler é compreender»[3].

Se ler é compreender, ao falarmos de compreensão na leitura estamos a falar de um processo ou de um produto? É a mudança que é produzida no conhecimento através da leitura? Ou é o processo através do qual a mudança é produzida? Neste último caso, trata-se de um único processo? Trata-se de um conjunto de processos interligados e interdependentes?

A compreensão da leitura tem sido entendida ou como um processo global ou como um processo composto por vários subprocessos. Os partidários da perspectiva holística defendem que é impossível decompor processos mentais (Drahozal & Hanna, 1978; Thorndike, 1977). Os partidários da perspectiva compósita defendem que a compreensão leitora pode dividir-se em subprocessos discretos, mas todos eles importantes para a leitura eficiente (Davis, 1972; Irwin, 1986). É nesta perspectiva que nos situamos, embora salvaguardando que, sendo a leitura eficiente um acto complexo, ultrapassa em muito um simples somatório destes subprocessos.

Independentemente da perspectiva teórica em que nos coloquemos, quando avaliamos dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita interessa-nos perceber «qual a areia na engrenagem». Aos serviços de Psicologia chegam diariamente pedidos de ajuda para crianças que apresentam dificuldades ao nível da leitura e da escrita. Todavia, quando pretendemos objectivar estas dificuldades, verificamos que a avaliação efectuada pelos professores se refere apenas a constatações («não lê», «têm muitas dificuldades na leitura», «não compreende o que lê», «não sabe interpretar»), sem nunca terem sido interrogados os processos (quer os utilizados pelos alunos, quer os utilizados pelos professores), sem se procurar entender os erros como hipóteses construtivas do conhecimento. O que acontece com a leitura acontece igualmente com a escrita. Os erros ortográficos de uma criança que escreve «*Derepente a cirene do cuartel comessou a tocar*» ou de outra que escreve «*a gosa ves dosa de sanora e salde de farotas*» (a Joana fez doce de cenoura e salada de frutas) revelam dificuldades muito diferentes e implicam tratamento demasiado diferente para poderem ser todos classificados, *tout court*, como «erros ortográficos».

[3] Para uma síntese de vária definições do acto de ler consultar Viana & Teixeira (2002).

A primeira frase, lida em voz alta, tem sentido, na medida em que os erros ortográficos não nos impedem de perceber perfeitamente que palavras as criança queria escrever. Exceptuando a junção da preposição *de* à palavra *repente* (e a não duplicação do R que, por via desta junção se imporia), a criança aplicou regras de conversão fonema/grafema aceitáveis, mas incorrectas do ponto de vista da ortografia do português. Os erros apresentados respeitam a forma fonológica das palavras, sendo, por isso, classificados como erros fonéticos (Stackhouse & Snowling, 1992) . No segundo caso é difícil, sem a «tradução», perceber o que a criança queria escrever havendo, nitidamente, um não domínio da escrita.

Como vemos, há diferenças demasiado profundas para podermos aceitar que estas duas crianças sejam classificadas como «apresentando dificuldades aprendizagem». O recurso a este exemplo permite ilustrar a necessidade de aprofundamento e análise das dificuldades, cuja origem diversa implicará formas de actuação necessariamente diversas, deixando claro que é importante pesquisar em que microtarefa do processo estão as dificuldades, e qual o tipo de dificuldades, para que se possa desenhar uma intervenção direccionada, económica e eficaz.

Entendemos a leitura enquanto processo sociocognitivo, resultante da interacção de três grandes componentes: leitor, texto e contexto. Assumimos com Irwin (1986) dois grandes grupos de processos nos actos de ler: a) os processos directamente ancorados no conhecimento linguístico do leitor e b) os processos ancorados na capacidade cognitiva-afectiva do mesmo. Em termos gerais, os primeiros englobam os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos; os segundos, os processos elaborativos e metaprocessos[4].

Desta conceptualização resulta que a avaliação da realização de um acto de leitura só fica completa se forem analisados todos estes factores, tarefa que não é fácil. Neste capítulo abordaremos apenas os processos do primeiro tipo por uma razão simples: a convicção de que são problemas a estes níveis os mais frequentes nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico, acabando por não permitir que se desenvolvam em pleno os processos mais elaborados.

[4] Para um estudo mais aprofundado destes processos recomendamos a leitura da obra de Judith Irwin (1986).

3.4.2. Microprocessos

Identificação de letras e palavras

As escritas alfabéticas permitiram, de uma forma eficiente e prática, codificar a linguagem oral. As palavras são compostas por sons, e as letras codificam esses sons. Com um número reduzido de letras conseguimos reproduzir a infinidade de combinações sonoras que as palavras de uma língua constituem. Para ler é necessário dominar este código, e a investigação tem mostrado que as competências de descodificação são extremamente importantes para o reconhecimento das palavras, e que o reconhecimento das palavras é, por sua vez, determinante para extrair sentido do que é lido (compreender).

Para ler uma palavra, a criança tem de conseguir encontrar os sons para as letras e combinações de letras, e fundi-los de modo a descobrir uma (ou várias) hipótese de pronúncia – Identificação; de entre as várias hipóteses colocadas terá de procurar, no seu léxico mental (mais propriamente no seu léxico fonológico, i. e., no «armazém» de palavras orais que possui) se tem uma forma fonológica para esta palavra.

Tomemos um exemplo que evidencia este trabalho: uma criança tentava ler a palavra bote. Como esta palavra não fazia parte do seu léxico, ela pronuncia, sucessivamente, boté, buté, bote e bute, pergunta. Como esta palavra não fazia parte do seu vocabulário foi-lhe impossível encontrar a sua pronúncia e proceder ao seu reconhecimento, o que evidencia a importância do conhecimento lexical para a aprendizagem da leitura.

Apesar de, à entrada no 1.° ciclo, muitas crianças identificarem já algumas palavras (e. g., o seu nome e o dos colegas, marcas comerciais) vemos que esta identificação resulta de indicadores que advêm da imagem global da palavra e/ou dos contextos (e. g., as crianças dizem: aqui diz Coca-Cola mas, se no mesmo anúncio o fundo vermelho for mudado para azul, essa identificação praticamente deixa de existir).

O grande desafio que se coloca ao aprendiz leitor é o de ter de identificar e reconhecer a esmagadora maioria das palavras que encontra escritas. É o trabalho de descodificação que lhe permite ir identificando palavras que nunca viu escritas. Se já as conhece da oralidade, este trabalho ficará facilitado, já que, para além de as identificar, também as reconhece. O progressivo contacto com as formas escritas das palavras irá permitir o seu armazenamento no que se chama de léxico ortográfico.

O modelo de dupla via para aceder ao léxico é um modelo consensual em termos de investigação (Ellis & Young, 1992; Vega, 1990; Morais, 1994), baseado na existência de dois procedimentos:

1. O primeiro – visual, léxica ou directa – é directo e supõe que o sujeito possui a representação ortográfica da palavra, representação essa que vai permitir o acesso ao vocabulário visual e ao significado. O reconhecimento será, assim, imediato. Esta via funciona apenas para palavras que fazem parte do vocabulário visual, isto é, palavras já armazenadas no léxico ortográfico.
2. O segundo procedimento – via subléxica, indirecta ou fonológica – é indirecto. Transformando cada grafema (ou grupo de grafemas) no som que lhe corresponde, acede-se à representação fonológica da palavra escrita. Quanto mais regular for a relação entre os grafemas e os fonemas numa língua, mais eficaz e económico será este procedimento que permite identificar, quer palavras encontradas pela primeira vez, quer palavras para as quais não há ainda armazenada uma representação ortográfica.

Um leitor eficiente terá de usar estas duas vias para aceder às palavras. Assim, «*quando um leitor encontra uma palavra não familiar, ou recorre ao contexto para identificar a palavra, ou faz correspondências grafema/ /fonema que lhe permitirão aceder a uma forma fonológica da palavra. Esta forma fonológica é submetida à apreciação do sistema auditivo que avalia a existência (conhecimento) dessa palavra. Por exemplo, face à palavra* cabaça *uma criança lê, por análise visual,* cabeça. *Como a palavra cabeça não faz sentido naquele contexto, a criança volta atrás, usa as correspondências grafema/fonema e soletra ca+ba+ça. Se a palavra cabaça fizer parte do seu léxico interno (fonológico) a criança acederá ao sentido. Se a palavra não fizer parte do seu léxico interno, ou volta a usar pistas contextuais para atribuir novo sentido à palavra, ou pergunta – O que é uma cabaça?– , ou recorre ao dicionário*» (Viana & Teixeira, 2002, pp. 89-90).

Leitura de grupos de palavras

Ainda que saibamos todas as palavras de um dicionário, não dominamos necessariamente uma língua. Algumas palavras, de forma isolada, activam conceitos. Contextualizadas, poderão transmitir mensagens, mas mensagens limitadas. Para transmitir informação nova é preciso que essas

palavras se agrupem numa estrutura superior – a oração (Viana, Pereira & Teixeira, 2003, em preparação). Como nos diz Sim-Sim (1998, p. 145) *«as palavras são imprescindíveis, mas tão importante quanto elas é a organização que permite a sua estruturação em frases»*.

É, pois, necessário que a leitura se faça ligando os elementos que, na frase, formam unidades de sentido. A leitura por unidades de significado permite imprimir fluência ao acto de ler, pois permite organizar a informação de forma a facilitar a extracção de sentido. Quando lemos é necessário que a informação seja armazenada na memória de trabalho (também chamada de memória de curto prazo) pelo tempo suficiente para ser tratada. Se a memória de trabalho é muito limitada, quer no tempo quer no número de elementos que é capaz de processar em simultâneo, o agrupamento de palavras é uma artifício extremamente eficaz para expandir as capacidades de memória, já que os grupos de palavras (4 ou 5) são processados como um único elemento. Assim, se um leitor soletra palavra a palavra, rapidamente esgotará a capacidade da memória de trabalho, e tornará muito mais difícil a extracção do significado a transferir para e memória de longo prazo.

Como vemos, a eficácia deste segundo microprocesso (leitura de grupos de palavras) deriva directamente da eficácia do primeiro (reconhecimento de letras e palavras). Todavia, não é raro vermos alunos que dominam o primeiro microprocesso e apresentam dificuldades com o segundo, porque não há na escrita, ao contrário do que acontece na oralidade, indícios claros que permitam separar unidades de sentido. O papel da pontuação, não sendo suficiente, tem uma importância que não é de desprezar, pelo que deverá ser alvo de atenção logo desde o início da escolaridade.

Microsselecção

Um terceiro microprocesso é a microsselecção, que pode ser definida como a identificação da ideia principal de uma frase. À semelhança do que acontece com o discurso oral, quando lemos um texto, os significados das frases isoladas vão sendo esquecidos, porque *«as orações são estações intermediárias entre sons e significados. Por sua vez, os significados são estações intermediárias entre as orações e frases individuais, a caminho da memória a longo prazo»* (Golbert, 1988, p. 32). À medida que as frases vão sendo lidas, apenas uma parte da informação que elas veiculam vai sendo retida na memória a curto prazo. Dado que, como vimos, a capacidade de memória a curto prazo é limitada, há que seleccionar a informação relevante a reter, quer para não sobrecarregar a memória, quer para facilitar o relacionamento e a integração com o anteriormente lido e com o que se segue. Se por questões didácticas os diferente microprocessos são apresentados separadamente é, todavia, inquestionável, que eles se encontram interligados no acto de ler. Assim, se a memória do leitor está a ser ocupada, por exemplo, com a identificação de letras ou palavras, restará pouco espaço seleccionar e reter informação. A extracção da ideia principal das frases por sua vez está também dependente da estrutura sintáctica da mesmas, o que nos remete para os processos integrativos, que não abordaremos neste texto.

4. Meios e momentos de avaliação

4.1. A avaliação em idade pré-escolar

Em idade pré-escolar não poderemos propriamente falar em dificuldades de aprendizagem. Contudo, a investigação recente tem mostrado a importância do domínio da linguagem oral e dos estruturadores dos comportamentos literácitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita.

Sabemos que dificuldades ao nível da expressão oral poderão inibir ou relegar para planos secundários esta forma de expressão, em favor de outras em que a criança se sinta mais competente. Este facto torna difícil aos Educadores de Infância a tarefa de fazer uma avaliação da linguagem baseada nas observações quotidianas. Assim, dificuldades ao nível da linguagem expressiva são confundidas com «timidez», «mimo», «dificuldades de adaptação ao grupo», esperando-se que o tempo valide (ou não) estas hipóteses. Assim, nos anos pré-escolares deve ser dada maior atenção à avaliação do desenvolvimento da linguagem, nomeadamente ao nível das competências que se têm mostrado como preditoras da aprendizagem da leitura, para que, já neste nível de ensino, possam ser desenvolvidas medidas quer para colmatar as lacunas já apresentadas, quer para evitar que, desde logo, a criança seja confrontada com o insucesso, promovendo a implementação de estratégias de ensino que atendam às competências das crianças (ou à falta delas).

Mais uma vez, não podemos escamotear a problemática da formação dos Educadores de Infância, sendo importante que estes profissionais

possuam competências para, em tempo oportuno, identificar as crianças que necessitarão de uma avaliação mais aprofundada, nomeadamente em termos de linguagem.

Actualmente já existem instrumentos em língua portuguesa que ajudam os técnicos num diagnóstico precoce de eventuais dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Referimos, a título de exemplo, o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (TICL, Viana, 1999); Avaliação da Linguagem Oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas (Sim-Sim, 2001); Teste de Linguagem Técnica da Leitura (Martins *et al.*, 1997); Bateria de Avaliação dos Comportamentos Iniciais de Leitura (Teixeira, 1993).

4.2. A avaliação em idade escolar

Em nossa opinião é no 1.º ciclo que deverão ser centrados os principais esforços para evitar que as dificuldades apresentadas por muitas crianças se cristalizem. Neste ciclo inicial, os dois primeiros anos têm uma importância acrescida, nomeadamente ao nível das competências básicas de leitura e de escrita. São os anos da aprendizagem do código escrito, condição determinante mas, como vimos, não suficiente para que se possa extrair sentido do que se lê, e para que a leitura passe de objecto de estudo (a criança aprendeu a ler) para ferramenta de estudo (a criança vai ler para aprender).

Como dissemos atrás, os professores têm muitas dificuldades em objectivar os problemas de leitura apresentados pelas crianças. A maioria das provas que os professores utilizam para avaliar a leitura, quer sejam professores do 1.º ciclo, quer sejam do 2.º ou 3.º ciclos, estima outros conhecimentos da língua que não aqueles que é suposto avaliarem (Miras, Solé & Castell, 2000; Solé, Miras & Castell, 2000). No 1.º ciclo é dado especial relevo à leitura expressiva, atendendo à velocidade de leitura. Na avaliação, é usada preferencialmente a modalidade de respostas a perguntas sobre o texto. Menos frequentemente usados são os procedimentos de preenchimento de lacunas, ordenamento de frases, e relacionamento de palavras e frases com imagens.

No entanto, face ao que referimos atrás, e dado termo-nos centrado em microprocessos, daremos ênfase à avaliação da leitura em voz alta. São vários os processos utilizados neste tipo de avaliação. Costa (1991) refere-nos os seguintes: a) Análise dos movimentos dos olhos; b) Análise do tempo de latência em tarefas decorrentes da leitura e; c) Análise do discurso produzido na leitura oral (organização temporal da fala e erros na leitura em voz alta).

Os erros produzidos na leitura em voz alta são, com muita frequência, apresentados pelos professores como exemplos das dificuldades, embora raramente procedam a uma análise objectiva dos mesmos. Se bem que a análise dos erros na leitura em voz alta tenha sido utilizada por muitos investigadores (Clay, 1969; Danks & Fears, 1979; Goodman & Marek, 1996), não há, todavia, uma classificação consensual na medida em que as várias propostas de classificação apresentadas reflectem diferentes concepções de leitura. A classificação que a seguir apresentamos integra parâmetros da proposta de classificação de Stevens e Rumelhart (1975), e parâmetros da proposta de Zorzi (1998), esta última desenvolvida para as alterações de escrita.

Assim, na avaliação dos erros cometidos na leitura em voz alta, para além do registo do tempo que a criança necessitou para ler o material que lhe foi apresentado, sugerimos a seguinte classificação:

1. Omissões
2. Inserções
3. Alterações
   - 3.1. Alterações por substituição
     - a) Por sinónimos
     - b) Por palavras com a mesma raiz
       - Singular/plural (ou o inverso)
       - Masculino/feminino (ou o inverso)
       - Nos tempos verbais
       - Por grafias semelhantes
       - De partículas de ligação
       - Por apoio na oralidade
       - De fonemas surdos por sonoros (o inverso é menos frequente).
   - 3.2. Alterações por não reconhecimento da palavra
     - a) Não descoberta da forma fonológica da palavra. Pode acontecer que a criança não consiga chegar à forma fonológica da palavra. (e. g., a criança lê «cor de taninja» em vez de cor de laranja) e, consequentemente, não a pode reconhecer;

b) Não descoberta da forma fonológica da palavra como resultado de representações múltiplas, isto é, quando uma mesma letra pode ter vários sons (e. g., a criança lê *brassa* em vez de brasa);

c) Não descoberta da forma fonológica como resultado do desconhecimento de convenções ortográficas (e. g., a criança não lê o U na palavra *frequente*, já que também não o lê para a palavra *quente*).

Para além da necessidade desta avaliação detalhada, é imprescindível analisar também qual das vias de acesso ao léxico a criança utiliza preferencialmente, já que, utilizando uma linguagem metafórica, os «impedimentos» poderão estar numa ou noutra via. Assim, os alunos com *dificuldades na via visual* (léxica ou directa) têm um reduzido número de palavras armazenado no seu léxico interno, pelo que têm de descodificar tudo o que lêem, inclusivamente as palavras muito frequentes. Esta dificuldade é resultante da não automatização dos processos de reconhecimento global, pelo que parte da sua memória de trabalho tem de ocupar-se da decifração (descodificação), com prejuízo para os processos superiores de compreensão.

E quando as *dificuldades se situam ao nível da via fonológica*? Como vimos, a via indirecta (fonológica) é a via usada para ler as palavras desconhecidas. Esta via permite-nos chegar ao reconhecimento das palavras, através da transformação de cada grafema em sons, cuja fusão nos permite aceder à sua pronúncia e ao seu significado. O uso desta via exige o domínio das regras de conversão grafema-fonema e da sua fusão, que seguem as convenções ortográficas da língua.

Ora, quando a criança começa a aprender a ler, o que se está a desenvolver é a via fonológica. A «abertura» desta via é uma tarefa difícil, na medida em que a criança: a) tem de desenvolver a consciência da estrutura segmental da linguagem oral, isto é perceber que o discurso se divide em segmentos mais pequenos (as palavras, as sílabas e os fonemas); b) tem de associar uns sinais gráficos abstractos (as letras) com uns sons, associação que é arbitrária, já que nada no desenho da letra dá indicadores de como se deve pronunciar e c) tem de associar e fundir os distintos sons que vai obtendo (operações dependentes das convenções ortográficas da língua) para obter a forma fonológica das palavras, o que, por sua vez, lhe permitirá aceder ao seu significado. Lembramos que a obtenção da forma fonológica das palavras não dita, por si só, o acesso ao significado, isto é, a criança poderá obter a forma fonológica correcta da palavra *manilha* mas, dado que esta palavra não faz parte do seu léxico, não aceder ao seu significado.

Para avaliar a integridade destas vias de acesso recorre-se à leitura de palavras e pseudopalavras. Para *avaliar a via directa* podem utilizar-se palavras de frequências diferentes. Quanto maior for a frequência com que essas palavras aparecem grafadas, maior será a probabilidade de que a criança tenha uma representação interna da palavra e mais facilmente e rapidamente será lida[5].

Para *avaliar a via fonológica* a melhor tarefa é a da leitura de pseudopalavras, já que para estas não há hipótese da criança ter construído representações internas, pelo que a única forma de elas serem lidas é mediante a utilização das regras de conversão grafema-fonema. O tamanho destas pseudopalavras, bem como a maior ou menor complexidade e frequência das estruturas silábicas que as compõem são relevantes para a maior ou menor facilidade de descodificação.

A proposta de avaliação das dificuldades de aprendizagem da leitura que acabamos de apresentar, centrada, como se disse, na avaliação de microprocessos importantes (mas não **suficientes** para ler na sua verdadeira acepção), não deixa de ser parcial e, de certo modo, redutora. Um leitor eficiente usa ambas as vias, de acordo com o textos e os contextos, pelo que muitas palavras são antecipadas pelo contexto em que se encontram inseridas – e. g., ...levantou-se, lavou a cara, penteou o... (*cabelo* é a palavra esperada).

A opção por este tipo de proposta pode até parecer paradoxal, na medida em começamos por chamar a atenção para a necessidade de uma visão holística das dificuldades de aprendizagem. Sem perder de vista a floresta, há que atender às árvores, já que apenas algumas árvores «doentes» podem pôr em risco toda uma floresta. Detectar a árvore doente, isto é, detectar o que impede determinada criança de ler bem é, por esta razão, essencial.

Referimos acima que a «abertura» da via fonológica (indirecta) para aceder à vertente escrita da língua é uma tarefa difícil para o aprendiz

[5] Esta questão poderia conduzir-nos à dos hábitos de leitura, e ao chamado efeito de Mateus (Stanovich, 1986) traduzido por «lê melhor quem lê mais e lê mais quem lê melhor». Quanto mais a criança lê, mais vezes é confrontada com a forma ortográfica das palavras, e maiores são as possibilidades de enriquecimento do seu léxico ortográfico. Assim, reconhece-as mais rapidamente, lendo melhor.

leitor, na medida em que lhe exige um conjunto de competências de que não necessitava para dominar a língua na sua vertente oral. Para a avaliação destas competências há já alguns instrumentos de avaliação (ou subprovas de alguns instrumentos) trabalhados em Portugal, nomeadamente para as competências fonológicas (e. g., Subteste de Segmentação e Reconstrução Segmental, Sim-Sim, 2001; Silva, 2001; Subescala Reflexão sobre a Língua do Teste de Identificação de Competências Linguísticas, Viana, 1999). Está também a ser desenvolvida uma prova de avaliação da compreensão leitora (Procomlei, Viana, Pereira & Teixeira, 2003), que tenta abarcar um amplo conjunto de processos envolvidos na compreensão da leitura. A falta de dicionários de frequências de vocabulário infantil (oral e escrito) tem, em nosso entender, impedido a construção de mais instrumentos de avaliação fidedignos nesta área.

5. A intervenção

A *intervenção na via fonológica* dependerá dos erros/dificuldades. Tendo em conta que os subprocessos envolvidos na leitura de palavras pela via fonológica são três, a intervenção terá também que implicar três tipos de actividades:

- Se o aluno tem dificuldades na segmentação de fonemas, deverá começar-se por tarefas simples de identificação de fonemas, passando depois a tarefas mais complexas de omissão ou junção (e. g., se à palavra *ama* juntarmos um /k/ o que fica?).
- Se as dificuldades estão na aprendizagem das regras de transformação grafema-fonema, podem ser utilizadas pistas que facilitem o estabelecimento de alguma ligação entre as letras e os sons. Poderemos, por exemplo, ensinar a letra O a partir do desenho de uns óculos (porque a letra tem a forma da lente dos óculos), mas dado que a ligação forma da letra/som é arbitrária, não é fácil seguir esta estratégia. Poderá ser usada a via quinestésica para ajudar a criança nesta ligação, fazendo-a desenhar as letras com o dedo, em areia (de preferência com os olhos vendados) ao mesmo que a criança descobre o seu som. Uma outra estratégia poderá ser a utilização de letras móveis para escrever palavras que partilhem os mesmos sons, para que a criança se dê conta de que as palavras que têm sons comuns também têm letras comuns. Posteriormente, a criança deverá nomear as letras à medida que as escreve.

A *intervenção na via visual* impõe-se quando as dificuldades da criança se situam a este nível, e deverá visar um aumento do chamado vocabulário visual, isto é, do número de palavras que a criança é capaz de reconhecer de «uma olhada». Quanto mais ler, maiores serão as possibilidades de enriquecimento deste léxico visual. A prescrição «tem de ler muito» é, com muita frequência, aposta nas informações enviadas pelos professores. Todavia, como sabiamente nos diz Daniel Pennac (1993), *o verbo ler não suporta o imperativo* (p. 11). A criança só lerá se tiver prazer nesta tarefa, e só terá prazer nesta tarefa se ler sem custos cognitivos. Há, portanto, que ajudá-la a ler sem esforço. Para tal poderemos:

- Fazer um trabalho paralelo ao que é feito com crianças com dificuldades ao nível do léxico oral, isto é, apresentar desenhos juntamente com as palavras (desta vez grafadas) que os designam. Não pode ser só um jogo de «adivinhação», sendo necessário ajudar a criança a atender ao escrito, «saboreando» as palavras;
- Usar um mesmo texto para várias actividades. Para conseguir uma identificação automática, é necessária muita prática. Tal como um jogador de futebol treina remates repetindo remates, também a criança tem de ler várias vezes o mesmo texto para que alcance um nível aceitável de fluidez. Um texto novo todos os dias poderá, por isso, não ser a estratégia mais adequada;
- Preencher lacunas em textos. Depois de atingido um certo nível de fluidez poderão ser suprimidas algumas palavras do texto (ou apresentadas apenas as suas sílabas iniciais), o que obrigará o aluno a usar pistas contextuais para descobrir a palavra em falta;
- Ler um texto em voz alta para o aluno, solicitando que este o acompanhe, em silêncio. As palavras mais difíceis deverão ser destacadas;
- Desenvolver actividades conjuntas de leitura e de escrita (adulto/ /professor e aluno). O professor (adulto) escreve palavras, pronunciando as sílabas. O aluno repete esta actividade e compara o que escreveu com o que o adulto escreveu, analisando os desvios. Para comprovar se já sabe escrever, poderá voltar a escrever mais duas ou três vezes.

A maior parte das crianças começa a ler grupos de palavras sem dificuldade, mas outros mantêm uma leitura por palavras. Se as *dificuldades se situam ao nível da leitura por grupos de palavras,* o melhor caminho para ajudar as crianças é a leitura acompanhada. Ouvir o adulto ler grupos de palavras, e acompanhá-lo nesta leitura pode ser suficiente para muitas crianças. Reler um texto várias vezes é uma estratégia simples, mas cujos resultados em termos de eficácia tem sido comprovados (Rashotte & Torgesen, 1985; Dowhower, 1987). Uma outra estratégia é a da divisão do texto em grupos de palavras (unidades de sentido). São dados à criança textos com esta marcação (por exemplo barras, oblíquas – / – a cor de laranja) e salientando também os sinais de pontuação (e. g., vírgulas a cor de laranja e pontos finais a vermelho). Para este trabalho deverão ser utilizados como ponto de partida textos que a criança já conheça em termos de oralidade, por exemplo, as histórias de que mais gosta.

Finalmente, *se as dificuldades se situam ao nível da microsselecção,* as ajudas a proporcionar aos alunos devem incidir na extracção do essencial de cada frase, sublinhando palavras-chave, determinando o que é importante reter e o que pode ser considerado acessório.

Como nota final gostaríamos de chamar a atenção para dois aspectos fundamentais para o trabalho de recuperação das dificuldades de aprendizagem da leitura. O primeiro diz respeito à falta de motivação para ler que muitas crianças já apresentam quando são referenciadas para ajuda nesta competência. O segundo tem a ver com a necessidade da própria criança/adolescente ser parte activa neste processo de recuperação. Não havendo motivação (intrínseca) para ler, há que apostar numa motivação extrínseca, usando (com a devida prudência) esquemas comportamentais de reforço, e hierarquizando as propostas de trabalho de modo a que as crianças/adolescentes sejam confrontadas elevadas probabilidades de sucesso nas tarefas de recuperação. Por outro lado, nenhuma intervenção deverá ser iniciada se a própria criança não tiver um papel muito activo nesta intervenção, começando por entender que se ela própria não quiser ser ajudada o trabalho não resultará, participando na selecção das tarefas e registando os seus progressos e/ou as suas dificuldades.

Síntese

Embora este capítulo seja dedicado à avaliação de processos envolvidos no acto de ler, começamos por salientar a importância do conhecimento de toda a dinâmica emocional, cognitiva, interpessoal e familiar do aluno, enfatizando a análise do funcionamento do indivíduo dentro dos diferentes contextos em que se movimenta.

Partimos de uma conceptualização de leitura como um processo sociocognitivo, resultante da interacção de três grandes componentes: leitor, texto e contexto. Assumimos com Irwin (1986) dois grandes grupos de processos nos acto de ler: os processos directamente ancorados no conhecimento linguístico do leitor e os processos ancorados na capacidade cognitiva-afectiva do mesmo. Em termos gerais, os primeiros englobam os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos; os segundos, os processos elaborativos e meta processos. Assim, para nós, ler envolve microprocessos, processos integrativos, macroprocessos, processos elaborativos e processos metacognitivos. Daí resulta que a avaliação da realização de um acto de leitura só fica completo se forem analisados todos estes factores. O que é difícil, se não mesmo impossível.

Todavia, consideramos que é possível conhecer com alguma fiabilidade alguns dos mecanismos envolvidos, nomeadamente aqueles que dizem respeito à dimensão linguística do acto de leitura, pelo que apresentamos algumas propostas para esta avaliação ao nível dos microprocessos. Esta restrição justifica-se pelo facto de considerarmos que são problemas a este nível que estão na base dos problemas de leitura no 1.° e 2.° ciclos, e porque a investigação é já suficientemente clara para nos mostrar que um diagnóstico e uma intervenção atempados dos problemas de leitura e de escrita (isto é, logo nos dois primeiros anos) é determinante para prevenir dificuldades que, atingindo uma competência transversal, irão ter repercussões em toda a vida dos indivíduos.

Com base na conceptualização apresentada, são referenciados alguns instrumentos de avaliação já produzidos em Portugal, e apresentadas propostas para algumas actividades de intervenção.

Glossário

Descodificar: capacidade para converter uma palavra escrita em fala, usando normalmente os conhecimentos sobre as correspondências letra/som.

Fonema: do grego «som da voz», o termo designa cada uma das unidades mínimas distintivas, sucessivas da articulação da linguagem.

Grafema: cada uma das unidades da palavra escrita, que podem ser letras (e. g., A, S, P) ou conjuntos de letras (e. g., ch, ss, lh).

Léxico mental: a expressão é usada para nos referirmos ao conhecimento que temos sobre as palavras, como se pronunciam (representações fonológicas), o que significam (representações semânticas), como se escrevem (representações ortográficas).

Referências bibliográficas

Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Reorganização Curricular- Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens: Das concepções às práticas* (Introdução, pp. 7- 15). Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84, 191-215.*

Barros, A. M. (1986). *Locus de Controlo Interno-Externo: Uma dimensão cognitiva da personalidade.* Évora: Universidade de Évora, Dissertação apresentada nas Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica.

Clay, M. (1969). Reading errors and self-correction behaviour. *The British Journal of Educational Psychology, 39 (1), 47-56.*

Costa, M. A. M. (1991). *Leitura: Compreensão e processamento sintáctico.* Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado, não publicada.

Danks, J. H. & Fears, R. (1979). Oral Reading does reflect decoding or comprehension? In L. Resnick & A. Weaver (Eds.), *Theory and Practice in Early Reading* (Vol 3, 89-108). Hillsdale, NJ: LEA Publishers.

Davis, F. B. (1972). Psychometric research on comprehension reading. *Reading Research Quarterly, 7, 628-678.*

Dowhower, S. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional reader's fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly, vol XXII, 4, 389-407.*

Drahozal, E. C. & Hanna, G. S. (1978). Reading Comprehension subscores: Pretty bottles for ordinary wine. *Journal of Reading, 21, 416-420.*

Dweck, C. S. & Licht, B. G. (1980). Learned Helplessness and Intellectual Achievement. In J. Garber & M. E. P. Seligman (Eds.), *Human Helplessness: Theory and Applications.* New York: Academic Press.

Ellis, A. W. & Young, A. W. (1992). *Neuropsicologia cognitiva humana.* Madrid: Masson.

Erikson, E. (1982). *The Life Cycle Completed.* New York: Nortton.

Gaubert, C. S. (1988). *A evolução psicolinguística e as suas implicações na alfabetização.* porto Alegre: Artes Médicas.

Gonçalves, O. (1990). *Terapia Comportamental. Modelos Teóricos e Manuais Terapêuticos.* Porto: Edições Jornal de Psicologia.

Goodman, Y. M. & Marek, A. M. (1996). *Retrospective Miscue Analysis. Revaluing Readers and Reading.* New York: Richard C. Owen Publishers, Inc.

Irwin, J. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes.* Englewood NJ: Prentice-Hall.

Lopes, J. A. (2001). Por uma intervenção precoce nas dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. *Actas do 2.º Encontro Nacional de Investigadores em Leitura, Literatura Infantil e Ilustração, pp 37-41.* Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Martins, M. A., Marat, L., Peixoto, F. & Monteiro, V. (1997). *Linguagem Técnica da Leitura e da Escrita.* Lisboa: ISPA.

Ministério da Educação (2000). *Provas de Aferição do Ensino Básico – 4.º Ano (2000), Língua Portuguesa e Matemática.* Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educcação Básica.

Ministério da Educação (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000 (Programme for International Student Assessment). Primeiro Relatório Nacional* – Dezembro 2001. Ministério da Educação/Gabinete de Avaliação Educacional.

Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2000). Evaluación en el área de lengua: pruebas escritas, opiniones de los professores. *Lectura y Vida, 21 (2), 6-17.*

Morais, J. (1994). *L'Art de Lire. Psychologie cognitive de la lecture.* Paris: Odile Jacob.

Pennac. D. (1993). *Como um Romance* (9.ª Ed.). Porto: Edições ASA.

Rashotte, C. & Torgesen, J. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly, Vol XX, 2, 180-189.*

Silva, A. C. C. (2001). *Até à compreensão do princípio alfabético. A interacção entre a evolução das conceptualizações infantis sobre a linguagem escrita e os progressos na consciência fonológica: Três estudos experimentais.* Braga: Univrersidade do Minho, Dissertação de Doutoramento não publicada.

Sim-Sim, I. & Ramalho, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa.* Lisboa: Ministério da Educação/Gabinete de Estudos e Planeamento.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem.* Lisboa: Universidade Aberta..

Sim-Sim, I. (2001). *Avaliação da Linguagem Oral. Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas* (2.ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2002). Formar leitores: A inversão do círculo. In F. L. Viana, M. Martins & E. Coquet (Coords.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração: Investigação e prática*

docente (pp. 11-20). Braga: Centro de Estudos da Criança do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Solé, I., Miras, M. & Castella, N. (2000). La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primária (6-12) y Secundária (12-16). *Lectura y Vida, 21(3), 6-15.*

Sprinthall, N. A. & Sprinthal, R. C. (1993). *Psicologia Educacional.* Lisboa: McGraw-Hill.

Stackhouse, J. & Snowling, M. (1987). Barriers to literacy development in two cases of developmental verbal dispraxia. *Cognitive Neuropsychology, 9 (4), 273-299.*

Stanovich, K. (1986). Mathew effects in reading: Some consequences on individual differencess in acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21, 360-407.*

Stevens, A. L. & Rumelhart, D. E. (1975). Errors in reading: an analysis using an augmented transition network model of grammar. In Norman & Rumelhart (Eds.), *Explorations in Cognition* (pp. 136-155). S. Francisco: W. H. Freeman & Co.

Teixeira. M. M. V. C. A. (1993). *Comportamentos emergentes de leitura. Aspectos cognitivos e linguísticos.* Braga: Universidade do Minho, Dissertação de Doutoramento não publicada.

Thorndike, R. L. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology, 9, 77-110.*

Vega, F. C. (1990). *Psicologia de la lectura.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Viana, F. L. ; Pereira I. P.& Teixeira, M. M.(2003 em preparação). *Prova de Avaliação da Compreensão Leitora.* Braga: Universidade do Minho/Centro de Estudos da Criança, Versão Policopiada

Viana, F. L. & Teixeira. M. M. (2002). *Aprender a ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal.* Porto: Edições ASA.

Viana, F. L. (1999). O Teste de Identificação de Competências Linguísticas (T.I.C.L.). In Ana Paula Soares, Salvador Araújo e Susana Caires (Org.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 89-100). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.

Viana, F. L. P. (1998). Alunos ou pessoas? Reflexões sobre a implementação de currículos alternativos. *Sonhar, IV (3), 69-73.*

Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a Escrever: A apropriação do sistema ortográfico.* Porto Alegre: Artes Médicas.