ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

Ana Raquel
da Silva Almeida

Tese de doutoramento

Intervenção na leitura e escrita em adultos com incapacidade no sistema formativo português

Santiago de Compostela, 2024

Programa de Doutoramento en Educación

ESCOLA DE DOUTORAMENTO
INTERNACIONAL DA USC

TESE DE DOUTORAMENTO

INTERVENÇÃO NA LEITURA E ESCRITA EM ADULTOS COM INCAPACIDADE NO SISTEMA FORMATIVO PORTUGUÊS

Autor

Ana Raquel da Silva Almeida

Directores: Miguel Angel Santos Rego

Paula Outón Oviedo

Miguel Augusto Meneses da Silva Santos

PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EN EDUCACIÓN

SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS 4

RESUMO 5

RESUMEN 6

RESUMO 7

ABSTRACT 13

INTRODUÇÃO 21

PARTE 1 - LEITURA E ESCRITA: PERCORRENDO CONCEITOS, PROCESSOS, MODELOS E ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS 20

1.1. LEITURA E ESCRITA: CONCEITOS E PROCESSOS IMPLICADOS 20
1.2. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA LEITURA 23
1.2.1. Processamento percetivo 26
1.2.3. Processamento sintático 36
1.2.4. Processamento semântico 37
1.2.5. Descodificação – uma das componentes da leitura 37
1.2.5.1 Definição de descodificação 38
1.2.6. Fluência de leitura 40
1.2.7. Compreensão leitora 43
1.3. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA ESCRITA 45
1.3.1. Modelo cognitivo de Flower e Hayes (e contributos subsequentes) 45
1.3.2. O sistema alfabético e os processos implicados na aprendizagem da escrita (e da leitura) 49
1.3.3. Perspetiva psicogenética da aprendizagem da escrita 50
1.4. MODELOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA 52
1.4.1. Modelos de ensino-aprendizagem da leitura 52
1.4.1.1**.** Modelos desenvolvimentais 53
1.4.1.1.1 Modelo desenvolvimental da leitura segundo Chall (1979) 53
1.4.1.1.2 Modelo desenvolvimental da leitura segundo Marsh, Friedman, Welsh, & Desber (1981) 55
1.4.1.2. Modelos compreensivos da aprendizagem da leitura 58
1.4.1.2.1. Teoria da clareza cognitiva 58
1.4.1.2.2. A perspetiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura 59
1.4.1.2.3. Perspetiva da literacia emergente 60
1.4.1.3. Modelos iniciais da aprendizagem da leitura 61
1.4.1.3.1. Funcionamento/ relação existente entre os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura 61
1.4.1.3.2. Relações entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura 63
1.5. MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA 65
1.5.1. A teoria do modelo de etapas 67
1.5.2. O modelo recursivo-cognitivo 68
1.5.3. Modelo Simples da Composição Escrita 70
1.5.4. Modelos de explicitação e transformação do conhecimento 70
1.5.5 O modelo conversacional ou socio-construtivista 71

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.5.6. Programas de ensino-aprendizagem da escrita 75
1.5.6.1. O programa de escrita SRSD 75
1.5.6.2. O *jigsaw* 76
1.5.6.3. Aprender o sistema de escrita alfabético a partir do uso de textos 77
1.5.6.4. Eu sou escritor: um programa para promover a autorregulação da escrita 78
1.6. LER E ESCREVER: PERSPETIVAS E DESAFIOS PARA ADULTOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL NO SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS 80
1.6.1. O sistema de formação profissional português e o ensino da leitura e da escrita 80
1.6.2. Leitura e escrita, competências transversais 88
1.6.3. Modelos e estratégias de intervenção na leitura e escrita em adultos com diversidade funcional 100
1.6.4. Avaliação das competências de leitura e escrita em adultos com diversidade funcional 104
1.6.4.1. Instrumentos e estratégias de apoio à avaliação das competências de leitura e escrita em adultos 108
1.6.4.2. Avaliação com base no modelo de competências vs. avaliação com base no currículo 112
1.6.5. Os desafios da avaliação de competências básicas de literacia no contexto do Sistema de Formação Profissional Português 115
1.6.6. Conceção de percursos personalizados e avaliação com base em planos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento 119
1.6.7. Promoção da leitura e da escrita em adultos com diversidade funcional: boas práticas 124

PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO: AVALIAR E PROMOVER COMPETÊNCIAS BÁSICAS DE LITERACIA EM PCFD NO ÂMBITO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PORTUGUÊS 127

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO 127
2.2. METODOLOGIA 128
2.3. AMOSTRA 128
2.4. INSTRUMENTOS 132
2.4.1. LIA – Literacia intencionalmente avaliada: ferramenta de avaliação de competências básicas de leitura e escrita 132
2.4.2. Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional Português 144
2.4.3. Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional português – Programa de desenvolvimento da consciência fonológica 146
2.5. PROCEDIMENTOS 147
2.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS 150
2.6.1. Resultados da avaliação de competências de leitura e escrita (administração da prova LIA e avaliação por progressão em competências) 150
2.6.2. Resultados da implementação do programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia 157
2.6.3. Controlo de variáveis 162
2.6.4. Resultados relativos à avaliação da qualidade de vida/ avaliação de impactos 164
2.6.5. Discussão preliminar dos dados – controlo de variáveis 164
2.6.5.1. Avaliação da função cognitiva 164

2.6.5.2. Estilos de aprendizagem 165
2.6.5.3. Qualidade de Vida 165
2.7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 166

CONCLUSÕES 172

BIBLIOGRAFIA 180

ANEXOS 203

Anexo 1 – Pedido de autorização de realização de estudo 203
Anexo 2 – Modelo de consentimento informado 204
Anexo 3 – LIA: Constituição da prova 205
Anexo 4 – Prova LIA (itens de prova) 206
Anexo 5 - Distribuição de itens de prova por competências do currículo 240
Anexo 6 – LIA: Cut-off points 241
Anexo 7 – Folha de registo de respostas (total individual) 242
Anexo 8 – Prova 1: tabela de apoio 244
Anexo 9 - Prova 3: folha de registo manual 245
Anexo 10 - Prova 4: texto para leitura (versão para impressão) 247
Anexo 11 - Prova 4: Escala de apreciação da fluência de leitura 248
Anexo 12 - Prova 4: Grelha de apoio à apreciação da fluência de leitura 250
Anexo 13 - Prova 5: folha de registo manual 256
Anexo 14 – Folha de devolução de resultados/ participantes 257
Anexo 15 – Readability scores dos textos incorporados na prova LIA 258
Anexo 16 – Programa de intervenção em leitura e escrita: Parte I Sequência de promoção de consciência fonológica 259
Anexo 17 – Programa de intervenção em leitura e escrita: Parte II Sequência de promoção de consciência fonológica/ recursos digitais 288
Anexo 18 – Estrutura Curricular – Formação Prévia em Recuperação e Atualização de Competências Básicas (CRPG, 2018) 313
Anexo 19 – Competências de leitura e escrita integradas no Programa 319

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

AGRADECIMENTOS

Há um fim no caminho percorrido que nunca se esgota em gratidão.

A realização deste projeto é partilhada com um conjunto de pessoas que, constantemente, ao longo destes longos anos, me lembram a humildade perante a experiência da aprendizagem e que diante das naturais adversidades acreditaram ainda mais do que eu.

Assim, aqui deixo expressa a minha gratidão aos Professores Doutores Miguel Angel Santos Rego e Paula Outón Oviedo, pelo incentivo constante, por guiarem este processo, mesmo nas minhas ausências.

Ao Professor Doutor Miguel Santos, o agradecimento pela sua generosa disponibilidade, constante ao longo da última década, e pela sua voz crítica.

Ao Centro de Reabilitação Profissional, nas figuras dos seus colaboradores e participantes, que apoiaram e permitiram este projeto.

À Alexandra Miroslava Rodríguez Gil, que luziu no meu caminho final.

Aos amigos que, excecionalmente, ficam por referir, mas que sabem que os guardo num abraço.

Por fim, à minha família por saber dar a mão, acompanhando… por me dar o tempo para não estar e o tempo para ir percorrendo o caminho. E mesmo àqueles que sabendo que nos derradeiros momentos não poderão cá estar, trago sempre comigo.

A todos a minha profunda gratidão, o meu total reconhecimento.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

A promoção de competências de leitura e escrita é um tema central, tanto na educação regular, como na educação inclusiva, mas que recebe, em Portugal, pouca atenção quando focalizamos os indivíduos adultos com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades.

São escassos os estudos direcionados à avaliação dessas competências nesta população e ainda menos substantivo o número de protocolos de avaliação, intervenção e promoção das capacidades metalinguísticas associadas à leitura e escrita direcionados à população em estudo.

Mais ainda, a formação profissional direcionada a pessoas com deficiências e incapacidades enfrenta o desafio da contínua adaptação às necessidades diversas, frequentemente específicas e intensivas, dos seus destinatários, aliadas à funcionalidade e qualidade de vida como dimensões em evolução ao longo da vida da pessoa e a um movimento há muito desejado que visa a sua inclusão em contextos regulares.

Neste contexto, o desenvolvimento de programas de intervenção diferenciados e ajustados a perfis de competências individuais não é somente uma boa prática, mas um imperativo para capacitar essas pessoas para alcançar o seu máximo potencial.

Propomo-nos por isso, nesta investigação, determinar e caraterizar as associações entre as práticas formativas ao nível das competências de leitura e escrita e o desempenho dos formandos nestes domínios, através da conceção, aplicação e validação de um programa de avaliação de competências de leitura e escrita designado LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada – e da implementação de um protocolo de promoção destas competências. Almejamos a, igualmente, fornecer contributos de natureza teórica e prática para o desenho de programas de intervenção neste domínio baseados nos perfis de competência individuais obtidos via essa avaliação e correspondentes aos referenciais de formação.

Foram assim avaliadas em dois momentos (pré e pós-teste) a consciência fonológica (CF) e competências de leitura e escrita de 39 adultos com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades, sendo estes sujeitos a protocolos de intervenção diferenciados, visando áreas menos desenvolvidas das suas competências que possibilitassem desempenhos de leitura e escrita mais fortes.

Ao nível da análise quantitativa, foram comparados os resultados obtidos nos dois momentos de administração, recorrendo-se a análises de correlação, significância e validação de consistência para determinar a presença de indicadores de desempenho ao nível da CF e da leitura e da escrita, bem como para garantir o controlo experimental, validade e confiabilidade.

Os resultados obtidos através da implementação da LIA e dos protocolos de intervenção revelam desempenhos fracos ao nível da CF e competências de leitura e escrita em pré-teste e ganhos significativos após implementação de uma intervenção baseada em medidas de avaliação prévia.

PALAVRAS-CHAVE: formação de adultos com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades; avaliação da leitura e da escrita; consciência fonológica

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMEN

La promoción de competencias sobre lectura y escritura es un tema central, tanto en la educación ordinaria como en la educación inclusiva, pero que recibe, en Portugal, poca atención cuando nos focalizamos en individuos adultos con diversidad funcional asociada a deficiencias e incapacidades.

Son escasos los estudios dirigidos a la evaluación de tales competencias en la población mencionada, y aún menos sustantivo es el número de protocolos de evaluación, intervención y promoción de las capacidades metalingüísticas vinculadas a la lectura y a la escritura en las personas a las que se refiere la investigación.

Es claro que la formación profesional de las personas con deficiencias o algún tipo de discapacidad enfrenta el desafío de una continúa adaptación a una diversidad de necesidades, con frecuencia específicas e intensivas, de sus destinatarios, junto a la funcionalidad y calidad como dimensiones en evolución a lo largo de la vida de las personas, en el marco de un movimiento favorable a su inclusión en contextos normalizados.

Ante esta situación, el desarrollo de programas de intervención diferenciados y ajustados a perfiles de competencias individuales constituye no solo una buena práctica sino un imperativo para la capacitación de estas personas a fin de alcanzar su máximo potencial.

Es por ello que en la Tesis nos propusimos determinar y caracterizar los vínculos entre las prácticas formativas en torno al nivel de competencias de lectura y escritura, y el desarrollo de los formandos en esos dominios, mediante el diseño, aplicación y validación de un programa de evaluación de competencias de lecto-escritura que denominamos LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada – y la implementación de un protocolo de formación de estas competencias.

Igualmente, nuestra contribución, teórica y práctica, aborda el diseño de programas de intervención en este ámbito a partir de los perfiles de competencias individuales obtenidos gracias a la evaluación realizada en correspondencia con los referenciales formativos.

Se evaluaron en dos momentos (pre-test y post-test) la conciencia fonológica (CF) y las competencias lecto-escrituras de 39 adultos con diversidad funcional asociada a deficiencias e incapacidades, con protocolos de intervención diferenciados, y supervisando áreas menos desarrolladas de sus competencias en las que sean posibles desempeños más fuertes de lectura y escritura.

A nivel cuantitativo, se compararon los resultados obtenidos en los dos momentos de la administración, recurriendo a los análisis de correlación, significación y validación de consistencia para determinar la presencia de indicadores de desempeño al nivel de la CF y de la lectura y escritura, tratando de garantizar el control experimental, validez y confiabilidad.

Los resultados obtenidos mediante la implementación de LIA y de los protocolos de intervención revelan débiles desempeños a nivel de CF y de las competencias de lectura y escritura en pre-test, si bien las ganancias son significativas una vez llevada a cabo la implementación de una intervención basada en medidas de evaluación previa.

PALABRAS CLAVE: formación de adultos con diversidad funcional asociadas a deficiencias e incapacidades; evaluación de la lectura y la escritura; conciencia fonológica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

RESUMO

O papel da lectura e da escritura é innegábel na sociedade actual. Das competencias de lectura e escritura depende significativamente o éxito académico ao longo da traxectoria escolar e, na vida adulta, as competencias de lectura representan o acceso á información, expandindo posibilidades de empregabilidade, de lecer e de enriquecemento persoal e propiciando situacións de interacción. As competencias de escritura (á par das de resolución de problemas) son as máis frecuentemente utilizadas no contexto profesional, seguidas das competencias de lectura, resultando en maior probabilidade de obtención de satisfacción profesional.

A alfabetización é unha oportunidade social para todos, sendo un valor fundamental en materia dos dereitos humanos. O analfabetismo, pola contra, interfire claramente en aspectos como a seguranza económica e a calidade de vida.

Efectivamente, a promoción de competencias de lectura e escritura é un tema central, tanto na educación regular, como na educación inclusiva, pero que recibe, polo menos en Portugal, pouca atención cando nos centramos nos individuos adultos con diversidade funcional.

Neste senso, a eficacia da lectura e da escritura está condicionada polo carácter sistemático e personalizado da intervención e atendendo á presión de responder ás necesidades dunha poboación significativa e heteroxénea, a caracterización e comprensión dos perfís individuais é esencial na creación de ferramentas de intervención útiles para a cualificación e integración profesional destes individuos.

Son, entón, escasos os estudos dirixidos á avaliación desas competencias nesta poboación e, aínda menos substantivo, é o número de protocolos de avaliación, intervención e promoción das capacidades e competencias metalingüísticas asociadas á lectura e escritura dirixidas á poboación adulta con diversidade funcional asociada a necesidades específicas de apoio educativo.

Ademais, a formación profesional dirixida a estas persoas afronta o desafío da adaptación continua ás necesidades diversas, frecuentemente específicas e intensivas, dos seus destinatarios, vinculadas á funcionalidade e calidade de vida como dúas dimensións que se atopan en continua evolución ao longo da vida da persoa. Á súa vez, se a vincula a un movemento, seguramente moi desexado, que examina a súa inclusión en contextos regulares, tanto no referido ao ámbito da educación e formación, como ás demais áreas de inclusión socio-profesional.

A avaliación de competencias básicas de alfabetización no contexto do Sistema de Formación Profesional Portugués, no acceso a traxectorias de cualificación/ recualificación, así como no referido á duración dos mesmos. Ademais, os soportes á progresión e desenvolvemento de aprendizaxes constitúe unha área pouco estudada e frecuentemente remitida para as prácticas organizacionais internas a cada entidade que integra o Sistema, non só pola inexistencia de regulación ao nivel dos procesos de diagnóstico, pero, sobre todo, pola ausencia de instrumentos acreditados.

Neste contexto, o desenvolvemento de programas de intervención diferenciados e axustados a perfís de competencias individuais non é soamente unha boa práctica, senón un imperativo de capacitar a esas persoas en aras de acadar o seu máximo potencial.

Así, fronte a este imperativo de abordar a inclusión e o desenvolvemento funcional de persoas con discapacidade no contexto de formación profesional portugués, así como o desenvolvemento de estratexias pedagóxicas detalladas nos patróns actuais de formación profesional, o noso

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

obxectivo centrouse na creación dunha metodoloxía de avaliación e intervención. Esta metodoloxía enfócase especificamente no desenvolvemento de competencias de alfabetización en adultos con discapacidades que están integrados no sistema formativo portugués.

Propoñemos por iso, nesta investigación, determinar e caracterizar as asociacións entre as prácticas formativas ao nivel das competencias de lectura e escritura e o desempeño dos alumnos nestes dominios, a través da concepción, aplicación e validación dun programa de avaliación de competencias de lectura e escritura denominado LÍA – Alfabetización Intencionalmente Avaliada – e da implementación dun protocolo de promoción destas competencias.

Foi tamén noso obxectivo validar as hipóteses iniciais deste estudo, en concreto se a conciencia fonolóxica de individuos adultos con discapacidade integrados no sistema formativo portugués en programas de promoción de competencias e alfabetización constitúe a área de peor desempeño destes individuos no que concirne ás referidas competencias, así como se o adestramento intencional e sistemático da conciencia fonolóxica neste mesmo grupo destinatario da lugar a desempeños con mellores rendementos na utilización das respectivas competencias de alfabetización.

Pretendemos, igualmente, realizar contribucións de natureza teórica e práctica para o deseño de programas de intervención neste dominio baseados nos perfís de competencias individuais obtidos por esa avaliación e correspondentes aos referenciais de formación. A partir dos modelos teóricos que orientan os conceptos expostos e o estudo de intervención desenvolvido, esperamos determinar e caracterizar as asociacións entre as prácticas de formación en competencias de lectura e escritura e o desempeño dos alumnos nestes dominios, así como asociar positivamente as variables de avaliación predictoras e maiores desempeños globais no dominio da lectura e da escritura.

Do mesmo xeito, agardamos asociar positivamente a intervención dirixida ao exercitación da conciencia fonolóxica (CF) a través da implementación dun programa de adestramento da CF a mellores resultados globais no dominio da lectura e da escritura.

Foron así avaliadas en dous momentos (pre e post-test) a CF e competencias de lectura e escritura de 39 adultos con diversidade funcional asociada a discapacidades, aos que se someteron a diferentes protocolos de intervención, dirixidos ás áreas menos desenvolvidas das súas competencias que posibilitasen un mellor rendemento da lectura e escritura.

Todos os participantes referiron un historial de dificultades escolares, podendo estas ser clasificadas en dificultades no proceso de alfabetización, dificultades de lectura, de comprensión, de escritura e de aprendizaxe.

Os participantes tiñan, maioritariamente, unha cualificación académica igual ou superior ao 3º ciclo de escolarización (51%), pero con déficits comprobados en competencias básicas, medidas a través do proceso de Información, Avaliación e Orientación para a Cualificación e Emprego (IAOCE), de acordo coas normativas do Sistema de Formación Profesional Portugués.

Tamén observase que as mulleres participantes tendían a presentar cualificacións educativas máis baixas, xa que o 50% das participantes tiñan cualificacións iguais ou inferiores ao 1º Ciclo de escolarización. Na poboación masculina que formou parte do estudo, a distribución foi asimétrica, aínda que o 52% participantes tiñan cualificacións iguais ou superiores ao 3º Ciclo de escolarización.

O estudo foi organizado en catro momentos claramente diferenciados. Nun primeiro momento, elaborouse un pre e post-test baseado no plan de estudos para a avaliación das

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

competencias de alfabetización dos alumnos, denominado LÍA – Alfabetización Intencionalmente Avaliada.

Dada a magnitude das competencias e procesos, a proba LÍA deseñouse para incluír un total de 20 probas/partes distribuídas en 5 módulos, con progresivo grao de complexidade e un total de 215 ítems, posibilitando a administración da totalidade dos 5 módulos ou dunha selección de módulos e/ou probas para a avaliación dunha ou dun conxunto de competencias específicas.

No inicio de cada módulo os participantes recibiron informacións xerais sobre o estudo no que se inclúe esta ferramenta e os seus respectivos obxectivos. Así mesmo, informouse aos participantes de como serían tratados os seus datos persoais e da posibilidade de abandonar o estudo en calquera momento. Tamén foron recollidos, a través dun breve cuestionario, datos sociodemográficos que permitisen o control das variables asociadas ao perfil individual da cada un dos participantes.

As probas, maioritariamente, foron administradas usando ordenador ou *tablet*, isto é, dixitalmente, a excepción de 3 probas cuxa administración foi presencial e individual.

En canto á administración a través de medios tecnolóxicos, puidéronse detectar necesidades debido ás dificultades de mobilización, procurando axudar o participante, deseñando unha escala de apoios multinivel para categorizar o nivel de apoio necesario.

Cabe sinalar que, en ningunha das tarefas, optouse, nesta ferramenta, por recoller a percepción subxectiva dos participantes no tocante ás respectivas competencias de alfabetización, na medida en que estudos previos revelaban que os individuos presentan unha tendencia a non ter unha percepción clara das súas competencias de alfabetización en distintos contextos, sendo esta tamén susceptíbel de variación ao longo do tempo.

Neste senso, a ferramenta consta de cinco módulos, dos cales os dous primeiros son dedicados aos procesos cognitivos e ás capacidades metalingüísticas asociadas á lectura, cun enfoque particular nos procesos que teñen lugar na descodificación, dadas as evidencias patentes na literatura de que os déficits nos procesos de descodificación, nesta poboación, tenden a subxacer ás respectivas dificultades de comprensión e de interacción con textos máis complexos. Ademais, non se pode esperar o desenvolvemento de competencias de alfabetización funcional se non se resolveron as dificultades no proceso de descodificación. Polo tanto, se deseñaron tarefas para avaliar cada un destes procesos/capacidades metalingüísticas con referencia ao marco teórico.

Dado que a literatura tamén considera que lectores incipientes terán inicialmente máis dificultades na resolución de cuestións que impliquen a lectura de enunciados, optouse por incluír tipoloxías de operacións soportadas por pistas e distratores visuais/auditivos para controlar esta variable, así como empregar pseudopalabras.

Por último, procurouse tamén seguir as recomendacións observadas na literatura e que recomendan que as ferramentas desenvolvidas para avaliar a descodificación e outras competencias asociadas á alfabetización deben ser mobilizadas para públicos con baixa alfabetización, pero que estes estudos deben necesariamente incluír individuos de todas as idades, formación e experiencia socio-profesional variadas. Ademais, tívose en consideración que o nivel de competencias de descodificación requerido para a lectura funcional debe ser establecido con puntos de corte, demarcando alto risco de deterioro funcional en términos de problemas de lectura e escritura.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por outro lado, e co fin de responder ás necesidades de avaliación da comprensión e da alfabetización funcional, optouse por integrar no deseño desta proba textos de tipoloxía variada, habituais ao cotián dos participantes, dado que estas son consideradas tarefas máis "puras" e ecoloxicamente máis válidas, na medida en que máis similares ao contexto natural dos participantes.

Nun segundo momento, aplicouse a ferramenta LÍA en formato pre-test e, con base nos resultados obtidos, foron deseñados e aplicados os Programa de Intervención na promoción de Competencias Básicas de Alfabetización e o Programa de Adestramento Fonolóxico.

O programa de intervención e promoción de competencias de alfabetización básica dirixido a persoas con diversidade funcional asociada a discapacidades no sistema de Formación Profesional Portugués, na área da promoción de competencias de lectura e escritura, ten unha duración de 200 horas e atópase estratexicamente na promoción destas mesmas competencias en 5 áreas temáticas (i. Eu, ii. Saúde, iii. Casa, iv. Lecer e Comunidade, v. Proxectos futuros) fundamentais para a calidade de vida e á participación activa das persoas con discapacidades.

Do mesmo xeito, pretendeuse que a promoción da lectura e da escritura tivese lugar en escenarios altamente contextualizados e pola resolución de problemas cotiás, garantindo á persoa a mobilización e transferencia de competencias que lle posibiliten maior autonomía, empoderamento, autoeficacia, adaptación ao traballo e o desenvolvemento de competencias en áreas críticas como a alfabetización en saúde, a alfabetización financeira, a alfabetización mediática e a capacidade de aprender ao longo da vida.

Neste sentido, ademais da promoción de competencias a partir destes escenarios e de textos mixtos asociados a estas temáticas, os participantes foron en práctica simulada/apoiada nun contexto real, coa finalidade de exercitar a capacidade de extracción/ produción de información e de resolución de problemas.

O programa de intervención e promoción de competencias de alfabetización básica dirixido a persoas con diversidade funcional asociada a discapacidades no sistema de Formación Profesional Portugués foi tamén, no grupo de estudo 2, complementado polo Programa de desenvolvemento de conciencia fonolóxica, o cal é composto por un total de 30 sesións, coa duración máxima de 1 hora (30 horas de duración total) e unha frecuencia media de 3 sesións por semana.

De acordo co deseño metodolóxico, son obxectos de intervención (en función dos resultados obtidos a través da Proba LÍA) catro dominios metalingüísticos: conciencia fonolóxica; conciencia léxica; conciencia sintáctica; conciencia pragmática.

Realizáronse prácticas individuais e colectivas para a promoción de competencias, mobilizando, en función das necesidades identificadas, recursos sonoros, dixitais, físicos e recursos construídos polos propios participantes.

No terceiro momento aplicouse a ferramenta LÍA en formato pos-test e, con base nos resultados obtidos, no cuarto momento, deseñouse un *tableau* de recomendacións para a intervención nos dominios da lectura e escritura con base nos modelos conceptuais vixentes e /ou emerxentes e na correlación entre as contribucións obtidas polo primeiro momento deste estudo e os resultados da avaliación de progreso dos alumnos.

En canto á análise cuantitativa, compáraronse os resultados obtidos nos dous momentos de administración, empregando a análise de correlación, significación e validación da consistencia para determinar a presenza de indicadores de desempeño ao nivel da CF e da lectura e da escritura, así como para garantir o control experimental, validez e confiabilidade.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados obtidos a través da implementación da LÍA e dos protocolos de intervención revelan malos resultados no nivel da CF e competencias de lectura e escritura en pre-test e ganancias significativas tras a implementación dunha intervención baseada en medidas de avaliación previa.

Máis concretamente, unha intervención maioritariamente focalizada nos procesos inferiores (descodificación) do desenvolvemento da lectura, en particular á CF dirixida a adultos con incapacidade intelectual, parece xeradora de mellores resultados en todos os niveis da lectura, tanto ao nivel da descodificación, como da comprensión. Dende a perspectiva da escritura, a mesma premisa non é validada por este estudo.

Tamén observase que cando a CF intervense conxuntamente con dimensións vinculadas aos procesos superiores (é dicir, comprensión e predición) parece xerar un dominio máis forte da lectura e unha relación bidireccional entre os procesos referidos, con maior expresión ao nivel das competencias asociadas á lectura e escritura de palabras estudadas e á lectura e escritura das palabras descubertas.

As dimensións do recoñecemento da estrutura silábica e de relacionar fonética/ortografía tamén se destacan positivamente.

Por outro lado, os datos obtidos son aínda consistentes cos estudos previos, sendo que, tras a intervención, os resultados sobre os fonemas son máis positivos do que os de discriminación de fonemas, confirmando a relación progresiva entre procesos máis simples e procesos máis complexos.

En canto ás probas de lectura e mestura de palabras e pseudopalabras, os resultados novamente revelan correlación coa literatura: os participantes revelan maior facilidade en ler e mesturar palabras, isto é, o seu rendemento era maior cando a conciencia fonolóxica combinábase coa morfolóxica.

No que atinxe á comprensión/lectura de textos, os resultados sinalan mellores desempeños cando os textos son escoitados que cando son lidos polo participante, o que poderá suxerir que un menor dominio da lectura nestes individuos é compensado por unha maior comprensión auditiva.

Por outro lado, os resultados obtidos nos ítems nos que os participantes tiñan que realizar procesos de inferencia e a menor progresión observada nos momentos de aplicación en ambos grupos de estudo están aínda en liña coas teorías e modelos de comprensión de lectura orientados cara os procesos que suxiren que as competencias de comprensión lingüística non só son esenciais para a comprensión da mensaxe básica dun texto, mais tamén son necesarias para conducir niveis profundos de análise de texto.

As competencias de produción/deseño, concretamente as que implican a lectura e escritura de estruturas máis complexas – frase e texto – son as que evidencian índices máis baixos, sendo que a capacidade de comprender e producir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos, en ambos grupos, aínda que positiva, se evidencia menos consolidada.

O desenvolvemento das actividades apoiouse na asignación de prácticas simuladas e reais, con impacto na vida diaria dos participantes.

Destácase a importancia do mantemento desta estratexia, empregando os constructos que os participantes xa posúen neste dominio e refórzase a necesidade de maior exposición a actividades que favorezan mecanismos de coprodución na construción dos planos individuais, contribuíndo para unha maior autonomía e corresponsabilidade dos participantes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Finalmente, cabe sinalar que, aínda que o criterio adoptado para a constitución do programa fose a necesidade de desenvolvemento de competencias básicas, a análise da progresión individual e das interaccións grupais permitiu constatar a necesidade de desenvolvemento das competencias persoais e sociais.

Con respecto ás contribucións para as recomendacións para o desenvolvemento e implementación de programas centrados na promoción de competencias básicas de alfabetización en adultos con diversidade funcional asociada a discapacidades integrados no sistema de Formación Profesional portugués existen algunhas especificidades derivadas das alteracións nas funcións e estruturas do corpo, limitacións da actividade e restricións na participación que experimentan.

Estas especificidades deben ser exploradas individualmente, dado que as discapacidades son o resultado da interacción entre as características individuais e o ambiente do que as persoas forman parte, sendo a calidade desta relación a que determina o nivel de funcionalidade/discapacidade.

Así, a existencia dunha mesma tipoloxía de alteracións nas funcións e estruturas do corpo non determina as limitacións da actividade e as restricións na participación que as persoas poidan experimentar, dado que para isto contribúen aspectos como a gravidade das alteracións, as actividades en cuestión, os facilitadores e as barreiras do entorno do que forma parte (por exemplo, características físicas e materiais do contexto, densidade e capacidade de resposta da rede social de apoio) e as influencias dos factores persoais (por exemplo idade, patrón xeral de comportamento).

Dentro de este marto, este estudo observa que o establecemento da relación andragóxica entre o facilitador de aprendizaxes e o aprendiz é unha fonte privilexiada de coñecemento, derivada da explotación das características do aprendiz e dos potenciais impactos na organización e implementación das traxectorias de aprendizaxe.

Non obstante, á hora do deseño de programas e sesións de formación, pódese anticipar, coas debidas cautelas, algunhas especificidades a partir da identificación das funcións que son mobilizadas polos diversos contidos formativos e obxectivos de aprendizaxe nos varios dominios da funcionalidade, en articulación coa identificación de factores ambientais que poidan actuar como facilitadores para a efectiva participación das persoas con discapacidades.

Deste xeito, no nivel de abstracción en que se sitúa o presente documento, este estudo propón a sistematización dalgunhas contribucións que poidan apoiar na facilitación das aprendizaxes cando se trata de persoas con diversidade funcional asociada a discapacidades, categorizadas por limitacións na participación e restricións nas actividades, a partir da identificación de potenciais barreiras e facilitadores.

Non pretendendo ter un carácter exhaustivo nin prescriptivo, senón meramente orientador, corresponde ao facilitador/ formador analizar a súa adecuación ás situacións concretas e proceder ás adaptacións necesarias, asumindo, nesta análise, particular relevancia a mobilización de instrumentos/ferramentas validadas de avaliación e intervención na lectura e escritura para esta poboación.

Deste xeito, abriranse novas e mellores expectativas de desenvolvemento persoal e socio-profissional, tendo sempre presente as condicións contextuais que poidan optimizar as posibilidades sinaladas.

PALABRAS CHAVE: formación de adultos con diversidade funcional asociada a discapacidades; avaliación da lectura e da escritura; conciencia fonolóxica.

ABSTRACT

The promotion of literacy is a central issue in both mainstream and inclusive education, but it receives little attention in Portugal when we focus on adults with functional diversity associated with impairments and disabilities.

There are few studies aimed at assessing such skills in the aforementioned population, and even fewer protocols for the assessment, intervention and promotion of metalinguistic skills related to literacy in the people referred to in the research.

It is clear that vocational training for people with impairments or some kind of disability faces the challenge of constantly adapting to the diversity of needs, often specific and intensive, of its addressees, together with functionality and quality as dimensions in the evolution of people throughout their lives, in the framework of a movement in favour of their inclusion in normalised contexts.

Given this situation, the development of differentiated intervention programs tailored to individual competence profiles is not only a good practice, but an imperative for empowering these individuals to reach their full potential.

For this reason, in this thesis we set out to identify and characterize the links between training practices in relation to literacy levels and the development of trainees in these areas, through the design, application and validation of a literacy assessment program, which we call LIA - Literacy Intentionally Assessed - and the implementation of a training protocol for these skills.

Likewise, our theoretical and practical contribution deals with the design of intervention programmes in this field, based on the individual competence profiles obtained from the assessment carried out in accordance with the training references.

The phonological awareness (PA) and literacy skills of 39 adults with functional diversity associated with impairments and disabilities were assessed at two points in time (pre-test and post-test), with differentiated intervention protocols and monitoring of less developed areas of their skills where stronger literacy performance is possible.

At a quantitative level, the results obtained at the two points of administration were compared, using correlation, significance and consistency validation analyses to determine the presence of performance indicators at the level of FC and reading and writing, trying to guarantee experimental control, validity and reliability.

The results obtained through the implementation of the LIA and intervention protocols show weak performances at the level of FC and literacy in the pre-test, although the gains are significant after the implementation of an intervention based on pre-assessment measures.

KEYWORDS: training adults with functional diversity associated with impairments and disabilities; reading and writing assessment; phonological awareness.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 28
Modelos de reconhecimento de palavras
Tabela 2 33
Modelos de processamento lexical
Tabela 3 62
Síntese das críticas a modelos ascendesntes e modelos descendentes
Tabela 4 84
Referenciais adaptados a pessoas com deficiências e incapacidades
Tabela 5 98
Escolaridade das pessoas com deficiências e incapacidades (PCDI) e da população do Continente (18 – 70 anos)
Tabela 6 98
Quadro síntese dos quatro indicadores sociodemográficos para o grupo etário dos 16 aos 64 anos, na UE28 e PT entre 2014 e 2018
Tabela 7 99
Quadro síntese dos quatro indicadores sociodemográficos para o grupo etário dos 16 aos 24 anos, na UE28 e PT entre 2014 e 2018
Tabela 8 105
Provas de avaliação de competências de linguagem, leitura e escrita para a população portuguesa
Tabela 9 132
Amostra: caracterização dos participantes
Tabela 10..... 132
Análise de mortalidade global da amostra
Tabela 11..... 135
LIA: tipologia de operações
Tabela 12..... 138
LIA, módulo 1-5: provas - objetivos, competências e capacidades metalinguísticas aferidas
Tabela 13..... 141
LIA: distribuição de pontuação tendo por base as competências previstas no currículo
Tabela 14..... 142
LIA: distribuição de pontuação tendo por base as capacidades metalinguísticas aferidas
Tabela 15..... 142
LIA: distribuição de pontuação por domínio e prova
Tabela 16..... 146
Programa de desenvolvimento de competências de literacia – sugestão de atividades em função do projeto de recuperação e atualização de competências básicas do participante e do seu próprio projeto de vida
Tabela 17..... 147
Programa de desenvolvimento da consciência fonológica: categorização das capacidades metalinguísticas intervencionadas
Tabela 18..... 148
Estudo empírico: protocolos implementados
Tabela 19..... 149
LIA: distribuição de pontuação por competência curricular
Tabela 20..... 150
Resultados de avaliação LIA/ formato pré e pós-teste: distribuição CBM

Tabela 21 152
Aplicação LIA: Resultados por módulo (pontuação média)
Tabela 22 153
Aplicação LIA: Resultados por módulo/ prova (pontuação média)
Tabela 23 154
Aplicação LIA: Resultados – módulo 4
Tabela 24 155
Aplicação LIA: Resultados – módulo 5
Tabela 25 156
Aplicação LIA: Resultados por capacidades metalinguísticas (pontuação média)
Tabela 26 157
Aplicação LIA: Resultados globais - análise de significância
Tabela 27 158
Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Escala de avaliação
Tabela 28 158
Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Resultados
Tabela 29 159
Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Resultados por tema
Tabela 30 159
G1: Análise correlacional entre áreas temáticas
Tabela 31 160
G2: Análise correlacional entre áreas temáticas
Tabela 32 160
G3: Análise correlacional entre áreas temáticas
Tabela 33 161
G1 e G2: análise de hipótese nula e de significância
Tabela 34 161
G1 e G3: análise de hipótese nula e de significância
Tabela 35 162
G2 e G3: análise de hipótese nula e de significância
Tabela 36 162
Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e tipo de incapacidade
Tabela 37 163
Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e perfil cognitivo
Tabela 38 163
Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e dificuldades cognitivas evidenciadas
Tabela 39 164
Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e estilo de aprendizagem preferencial
Tabela 40 164
Avaliação da perceção subjetiva de Qualidade de

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 22
Conceitos de leitura, escrita e literacia
Figura 2 89
Indivíduos abrangidos por área de intervenção/ medida
Figura 3 91
Evolução do número de abrangidos por medida
Figura 4 92
Evolução do número de abrangidos por medida e género
Figura 5 93
Total de abrangidos por medida e escalão etário
Figura 6 95
Evolução do número de abrangidos por medida e nível de escolaridade à entrada
Figura 7 96
Evolução do número de abrangidos por tipologia e saída
Figura 8 129
Amostra: distribuição por género e escalão etário
Figura 9 130
Amostra: caracterização de incapacidade
Figura 10 130
Amostra: habilitações académicas por género
Figura 11 131
Amostra: situação face ao emprego e experiência prévia de formação profissional
Figura 12 134
LIA: constituição global da prova
Figura 13 134
LIA: níveis de apoio na realização de provas administradas por via digital
Figura 14 137
LIA: constituição da prova
Figura 15 144
LIA: test flow
Figura 16 145
Programa de Recuperação e Atualização de Competências Básicas: objetivos gerais

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ABREVIATURAS e ACRÓNIMOS

A - Absentismo
AA – Aprender a Aprender
ACC – Área de Competência-Chave
CAL – Cálculo
CAL-Quo – Cálculo (Quotidiano)
CHAEA – Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje
D – Desenvolvido
EFE – Espaço Fénix
EMI – Espaço Minerva
LE - Leitura e Escrita
LE-Quo – Leitura e Escrita (Quotidiano)
M – Média
MoCA – Montreal Cognitive Assessment
N/A – Não aplicável
ND – Não Desenvolvido
PD – Parcialmente Desenvolvido
QV – Qualidade de Vida
RAC B – Recuperação e Atualização de Competências Básicas
SD – Desvio Padrão
TIC - Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos
TIC - Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos (Quotidiano)
WHOQOL-BREF - World Health Organization Quality of Life – Bref

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTRODUÇÃO

A formação profissional direcionada a pessoas com deficiências e incapacidades enfrenta o desafio da contínua adaptação às necessidades diversas, frequentemente específicas e intensivas, dos seus destinatários, aliadas à funcionalidade e qualidade de vida como dimensões em evolução ao longo da vida da pessoa.

Neste contexto, o desenvolvimento de programas de intervenção diferenciados e ajustados a perfis de competências individuais não é somente uma boa prática recomendada por especialistas no campo, mas um imperativo para capacitar essas pessoas para alcançar o seu máximo potencial. A abordagem em competências funcionais, como a autodeterminação, a autonomia pessoal e a capacidade de tomar decisões informadas, foi demonstrada como fundamental para a inclusão efetiva desses indivíduos na sociedade e no mercado de trabalho.

Apesar da crescente consciência sobre a relevância de suas competências, os sistemas de formação profissional atuais para adultos com diversidade funcional também apresentam lacunas significativas. Estes sistemas propõem uma estrutura de intervenção tripartida de Formação Tecnológica, Formação para a Integração e Formação de Base que, embora necessária, por si só não é suficiente para garantir a integração bem-sucedida dos indivíduos nos respetivos contextos socioprofissionais. Além disso, a exigência de validação de competências académicas no nível do nono ano de escolaridade (nível B3) estabelece um umbral que pode ser excludente para alguns, subtraindo a necessidade de medidas de adaptação curricular que respeitem e valorizem as capacidades e o ritmo de aprendizagem de cada pessoa com deficiência.

Neste contexto, as adaptações historicamente propostas, como a sensibilização dos profissionais para o respeito pela postura, tempo de execução e espaço da pessoa com deficiência, são passos na direção correta. No entanto, estas medidas não abordam de forma integral a falta de estratégias pedagógicas específicas e apoiam-se no desenvolvimento de competências escolares fundamentais. É evidente que é necessária uma atenção mais detalhada às metodologias de ensino que podem facilitar uma aprendizagem mais profunda e personalizada.

Desenvolver programas de intervenção diferenciados ajustados a perfis de competências individuais de pessoas com incapacidade tem-se tornado uma boa prática em educação especial. Desenvolver competências funcionais significa investir nos domínios de autodeterminação e promover a inclusão profissional destes indivíduos. Todavia, os referenciais de formação profissional para adultos com incapacidade articulam-se hoje numa díade Formação Tecnológica – Formação de Base, exigindo a validação de competências escolares ao nível do nono ano de escolaridade (nível B3), sendo sugeridas como medidas de adaptação dos currículos a sensibilização dos profissionais para o respeito pela postura, tempo de execução e espaço da pessoa com incapacidade. Neste domínio, claramente não são enunciadas medidas de apoio à ação e estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento das referidas competências escolares.

Face a este imperativo de abordar a inclusão e o desenvolvimento funcional de pessoas com deficiência no contexto de formação profissional português, assim como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas detalhadas nos padrões atuais de formação profissional, o nosso objetivo centra-se na criação de uma metodologia de avaliação e intervenção. Esta metodologia foca-se especificamente no desenvolvimento de competências de alfabetização em adultos com deficiência que estão integrados no sistema formativo português.

Com este enfoque, procuramos responder a duas perguntas de investigação cruciais:

> - Quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?
> - Quais as práticas implementadas em contexto formativo (estratégias, recursos e atividades) que se revertem em desempenhos mais fortes e mais fracos no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?

Tendo por base os modelos teóricos que orientam os conceitos expostos, esperamos determinar e caraterizar as associações entre as práticas formativas ao nível das competências de leitura e escrita e o desempenho dos formandos nestes domínios.

Da mesma maneira, almejamos a fornecer contributos de natureza teórica e prática para o desenho de programas de intervenção neste domínio baseados nos perfis de competência individuais obtidos via essa avaliação e correspondentes aos referenciais de formação.

O estudo efetuado recorre a uma abordagem metodológica mista, visando a predição e controlo de fenómenos mediante uma análise descritiva e interpretativa, possibilitando assim determinar quais os fatores determinantes e/ou conceitos que associados ao fenómeno em estudo.

Assume, também, um carácter quase-experimental, dado que se pretendeu obter informações precisas sobre a ocorrência de um fenómeno, recorrendo-se a medidas de pré e pós-teste. Todavia, a escolha da amostra não foi aleatória (amostra de conveniência), tendo sido constituído grupo experimental (subdividido em dois) e um grupo de controlo.

Organizado em dois momentos distintos, num primeiro momento, elaborou-se um pré e pós-teste concebido com base no currículo com vista à avaliação das competências de literacia dos formandos.

No segundo momento desenhou-se, com base nos resultados obtidos, um programa de intervenção/ *tableau* de recomendações para a intervenção nos domínios da leitura e escrita com base nos modelos concetuais vigentes e /ou emergentes e na correlação entre os contributos obtidos pelo primeiro momento deste estudo e os resultados da avaliação de progresso dos formandos.

Através de uma dialética sistemática entre o teórico e o empírico, propusemo-nos ainda sustentar a investigação num quadro teórico de rigor conceptual e poder explicativo, aspeto fundamental de garantia de validade interna, procurando ainda alcançá-la através da consistência entre os objetivos da investigação e a recolha dos dados; da introdução de sucessivas reformulações dos modelos e instrumentos usados, de forma a ajustar cada vez melhor a relação entre os objetivos da investigação e os dados a obter; do uso de um tempo dilatado de observação; da existência de uma interação pessoal continuada entre investigador e sujeitos observados e do confronto entre dados obtidos a partir de várias fontes.

Por fim, no que se refere à validade externa, esta procurou ser alcançada através de generalizações analíticas aquando da formulação de hipóteses de trabalho a serem transferidas para contextos semelhantes.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE 1 - LEITURA E ESCRITA: PERCORRENDO CONCEITOS, PROCESSOS, MODELOS E ESTRATÉGIAS DE PROMOÇÃO DE COMPETÊNCIAS

1.1. LEITURA E ESCRITA: CONCEITOS E PROCESSOS IMPLICADOS

A aquisição das competências de leitura e de escrita é, na sua complexidade, descrita como um processo para o qual concorrem fatores de ordem diversa e domínios que se influenciam mutuamente, nomeadamente o linguístico, o cognitivo e o social.

Como tal, abordar os conceitos, modelos e processos cognitivos implicados quer na leitura, quer na escrita, constitui uma opção metodológica com vista a uma maior clarificação de ambos os processos, embora conscientes que o grau de implicação mútua nos fará incorrer com frequência numa referenciação constante quer a um, quer a outro.

Entendendo a leitura e a escrita numa perspetiva socio-histórica, observa-se uma clara prevalência e maior estabilização do conceito de leitura e aprendizagem da leitura, sendo esta commummente referida como uma competência básica na sociedade atual, a base de todas as aprendizagens escolares e que, tal como todas as demais atividades linguísticas, é um processo efetivamente complexo que se prolonga para lá da vida escolar, acompanhando o indivíduo como processo a longo termo (Cruz, 2007; Shaywitz, 2003; National Reading Pannel, 2000; Morais, 1997; Sim-Sim, 1997).

Neste sentido ainda e de forma mais incisiva na competência de leitura em uso, esta é definida pela OCDE (OCDE, 2016, 2003) como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos escritos a fim de alcançar os objetivos, desenvolver o conhecimento e o potencial e participar efetivamente na sociedade. A alfabetização em leitura é definida de forma semelhante no *Progress in International Reading Literacy Study* (IAVE, 2016) como a capacidade de compreender e usar as formas de linguagem escritas exigidas pela sociedade e / ou valorizadas pelo indivíduo.

No campo oposto, como referido, menor consenso se reúne em torno do conceito de escrita. Todavia, aplicando a mesma perspetiva socio-histórica, podemos afirmar que esta, enquanto objeto sociocultural, se desenvolve através de usos e práticas historicamente situadas, que a apropriação da escrita confere estratégias e ferramentas para aceder à produção de sentidos e à informação e cultura e que o conhecimento da língua escrita é ativamente construído via o seu uso significativo (Niza, Segura & Mota, 2011; Santana, 2007; Pereira, 2000; Martins & Niza, 1998). Com efeito, a própria etimologia remete para este saber-ação ou procedimental: do latim *scriptūra*, o termo escritura, enquanto sinónimo de escrita, é a ação e o efeito de escrever (representar as palavras ou as ideias com letras ou outros sinais traçados em papel ou noutra superfície). Por outro lado, constitui igualmente o sistema de sinais convencionais utilizado para escrever (e.g., a escrita alfabética).

Para a linguística, a escrita (relembrando que é sinónimo de escritura) é um sistema de representação gráfica de uma língua, por meio de sinais gravados ou desenhados num suporte. Noutros termos, é um método de comunicação humana que se realiza através de sinais visuais que constituem um sistema (Niza, Segura & Mota, 2011; Martins & Niza, 1998; Pinto, 1994).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Enquanto linguagem, a escrita tradicionalmente é entendida como uma variedade da linguagem oral concebida, mais concretamente, como uma variedade diatípica, na medida em que pressupõe a utilização de um meio e de um canal em função de emissor e recetor e da interação social desempenhada pelos textos produzidos (Niza, Segura & Mota, 2011; Santana, 2007; Pereira, 2000; Martins & Niza, 1998; Aguiar & Silva 1982).

Assim, a escrita assenta num sistema ortográfico materializado em símbolos gráficos sem correspondência unívoca e linear com o sistema fonológico, sendo a mesma variável em função da opacidade ou transparência de cada língua.

Todavia, não é possível dicotomicamente distinguir oralidade de escrita, na medida em que, considerando o princípio de reciprocidade subjacente a todas as situações de comunicação e que comunicar exige um quadro comum de referência entre os intervenientes, a oposição entre oralidade e escrita poderá atenuar-se ou ampliar-se, conforme cada contexto de comunicação. Por esse motivo, tradicionalmente, a oralidade e a escrita têm sido situadas num *continuum* que assenta na crescente dificuldade de transposição de uma para a outra.

Daqui decorre que a escrita está menos condicionada do ponto de vista temporal, possibilitando o planeamento, a reorganização e reformulação, resultando numa maior autonomia do texto e, à partida, numa menor pressão que o imediatismo da comunicação oral exerce.

Enquanto competência de uso, à semelhança da leitura, a escrita é considerada um saber de natureza procedimental, um saber fazer e não um conhecimento declarativo, o que, por esse motivo, nos remete novamente para o desenvolvimento desta competência ao longo da vida do indivíduo, motivo pelo qual, no sistema nacional de ensino, a avaliação é efetuada recorrendo a descritores de desempenho que correspondem àquilo que o indivíduo deverá ser capaz de fazer, considerando o seu desenvolvimento linguístico, cognitivo e emocional (Figueiredo, 2011).

Por fim, como ferramenta de aprendizagem, a natureza da escrita permite observar-lhe um duplo estatuto: a de objeto de conhecimento e a de veículo da sua própria transmissão.

Assim, leitura e escrita parecem andar a par e passo com a alfabetização, e.g., com a capacidade de ler e escrever, ainda que a um nível muito rudimentar, geralmente graças à frequência da escola (UNESCO, 1975), na clara aceção do procedimento que permite tornar alguém capaz de utilizar o alfabeto.

Neste sentido, surge, concomitantemente, o conceito de analfabetismo funcional e o alargamento do conceito anterior para o conjunto de habilidades e práticas que incluem ler, escrever e usar números recorrendo a materiais escritos, para que cada pessoa pudesse participar em todas as atividades (UNESCO, 1975).

Mais ainda, a leitura e a escrita têm vindo a ser recorrentemente associadas ao conceito de literacia para conceptualizar um novo conceito das mesmas, diferenciando-se por não ter em conta o grau de escolaridade a que esta, tradicionalmente, estava ligada. Se o conceito de alfabetização traduz o ato de ensinar e de aprender, a literacia, traduz a capacidade de usar as competências de leitura, escrita e cálculo.

Esta capacidade escapa, assim, a categorizações dicotómicas, como *analfabeto* e *alfabetizad*o e aparece, como tal, definida como a capacidade de processamento da informação escrita na vida quotidiana.

Pretende-se com este conceito estabelecer a posição de cada pessoa num processo contínuo de competências que passa, também, pelas exigências sociais, profissionais e pessoais com que

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

cada um se confronta na sua vida corrente (Benavente, Rosa, Costa & Ávila, 1996; Benavente & Rosa, 1995).

Num âmbito mais académico, o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS) propunha já, tendo por base o estudo de 1991, um conceito de literacia de leitura, ainda que algo restrito, enquanto a capacidade para compreender e usar as formas escritas requeridas pela sociedade e/ou valorizadas pelo indivíduo (Campbell et al., 2001).

Incorporando os sucessivos avanços neste domínio científico, atualmente a proposta de definição de literacia de leitura do PIRLS integra a capacidade dos leitores construírem significados a partir de textos apresentados em variados formatos, aprendendo a ler, a participar em comunidades de leitores na escola, na vida quotidiana e por fruição (Mullis & Martin, 2019, 2015; Mullis, Martin, Kennedy, Trong, & Sainsbury, 2009; Mullis, Kennedy, Martin & Sainsbury, 2006; Campbell, Kelly, Mullis, Martin, & Sainsbury, 2001).

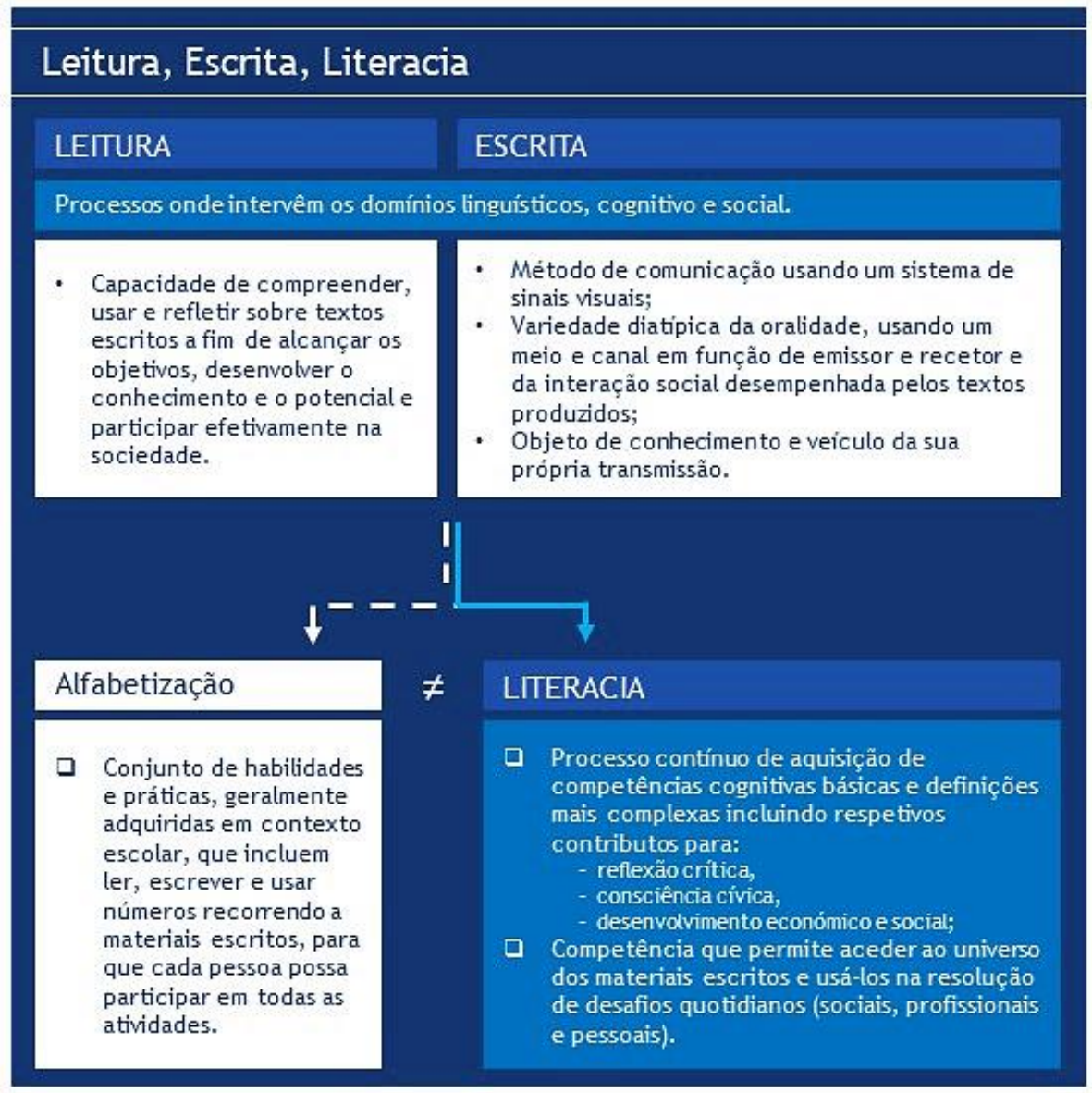


Figura 1

Conceitos de leitura, escrita e literacia (autoria própria)

Todavia, esta ampliação semântica, sem dúvida, contribuiu para a mescla indistinta entre os conceitos de leitura e literacia, delimitação para a qual as ciências cognitivas e, Hulme e Snowling (2015, 2011, 2009) decisivamente concorreram, nomeadamente com os seus contributos relativos às diferenças individuais no processo de aprendizagem da leitura, as quais estes associam não só a causas biológicas, mas também a fatores ambientais que modelam o desenvolvimento do cérebro e das funções cognitivas associadas às tarefas de leitura. Focam-se particularmente naquilo que designam como *literacy environment*, i. e., nas atividades intencionais ou não, mas necessariamente significativas, de promoção de leitura que decorrem nos contextos familiares, tais como os hábitos de leitura em voz alta e exploração do significado de histórias, fazendo depender destes, e modo muito significativo, essas competências de literacia emergente.

Face ao exposto e considerando o papel ativo do leitor/escritor, há que observar que o processo de desenvolvimento de ambas as competências é permeado de processos ativos de representações cognitivas e de reflexões de ordem metacognitiva e metalinguística (Maluf, 2010), isto é, a competência do leitor/escritor faz-se não só da utilização das suas capacidades cognitivas, mas também da habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e na manipulação deliberada e consciente dos objetos linguísticos.

Assim, propomo-nos de seguida analisar os processos de natureza cognitiva implicados quer na leitura, quer na escrita.

1.2 PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA LEITURA

A leitura é comummente definida pelo processo através do qual o leitor, a partir de símbolos escritos, obtém informação. Para que tal ocorra, é necessário um domínio prévio do código escrito para que o significado possa ser alcançado (Cruz, 2007).

Os vigentes modelos explicativos de leitura consideram-na, unanimemente, uma atividade complexa e múltipla, ativadora de processos psicológicos de níveis diferentes, na sua maioria automáticos e dos quais um leitor fluente é inconsciente (Cruz, 2007). Na sua ação global, estes processos têm início num estímulo visual e concluem-se na compreensão.

Das, Naglieri e Kirby (1994) propõem uma ordem hierárquica de complexificação e abstração que se inicia na deteção de elementos (linhas ou curvas que compõem as letras), passando para as letras, sons ou unidades silábicas, palavras, frases, ideias (abstrações de significados), ideias principais (abstrações das ideias) e concluindo-se em temas (abstrações das ideias principais). Embora não discriminando os processos cognitivos envolvidos, sugerem a construção da leitura como uma associação progressivamente mais complexa e abstrata entre processos de ordem inferior e superior.

Ehri (1995) discrimina os processos linguísticos e cognitivos envolvidos no conjunto: conhecimento da linguagem, conhecimento do mundo, conhecimento metacognitivo, memória do texto, conhecimento do sistema grafo-fónico e acesso ao léxico, sendo de ressalvar que o conhecimento linguístico aqui se refere aos domínios sintáticos, semânticos e pragmáticos da linguagem que possibilitam o processamento da frase e seus significados, e o conhecimento do mundo engloba, simultaneamente, o conhecimento concetual e experimental. O conhecimento metacognitivo corresponderia a uma monitorização realizada pelo indivíduo no sentido de verificar a correspondência da informação com objetivos específicos. A proposta de Ehri, embora

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

extensa, centra-se no módulo sintático e semântico, relevando pouco destaque ao módulo percetivo e léxico, em particular à perceção.

O mesmo não ocorre com Chaveau e Martins (1997, citados por Silva, 2003), que sugerem a implicação de oito participações cognitivas: identificação do suporte de escrita; interrogação quanto ao conteúdo do texto; exploração do mesmo; identificação de formas gráficas; antecipação de elementos sintáticos e semânticos; organização lógica dos elementos identificados no processo anterior; reconstrução mental do texto e memorização das respetivas informações semânticas.

Fonseca (1999) sugere a participação de cinco conjuntos de processos: descodificação ao nível do grafema e palavra e categorização letra-som, via córtex visual; identificação visuo-auditiva e táctilo-quinestésica (área de associação visual); correspondência símbolo-som (sistema cognitivo de conversão); integração visuo-fonética por análise e síntese e significação, por conversão do sistema visuo-fonético num sistema semântico (área de Wernicke). A proposta de Fonseca, face à anterior, agrega os processos por área ou sistema responsável, obtendo uma categorização mais simplificada.

Rebelo (2003), por seu lado, identifica quatro tipos de processos: o conhecimento do código escrito e da sua especificidade face ao oral; o domínio do léxico por via visual; a pré-existência e simultânea construção de conhecimentos concetuais e linguísticos e a construção de significado a partir de índices visuais. O autor sugere tipologias de processos e não uma proposta dos processos envolvidos. Todavia, releva a relação entre código escrito e código oral e o conhecimento prévio do leitor.

É importante referir que, subjacente a todos os modelos, está o pressuposto de que a aprendizagem da leitura (ativação dos processos psicológicos enunciados) não constitui a aprendizagem de uma nova linguagem, mas o estabelecimento de relações entre a linguagem auditiva prévia e dominada e uma linguagem visual (que a substitui neste processo de aprendizagem) (Fonseca, 1999). A leitura é, assim, um duplo e segundo sistema simbólico, correspondendo os domínios auditivos e orais a domínios visuais e leitores (Cruz, 2007).

Globalmente, os modelos propostos podem ser agrupados nas perspetivas de Vellutino, Fletcher, Snowling, & Scanlon (2004) e de Saunders (2007): a leitura, enquanto processo através do qual o leitor extrai e constrói significado a partir de um enunciado escrito com uma determinada finalidade, mobiliza, simultaneamente, múltiplos fatores e operações como a linguagem, a perceção sensorial, a memória e o conhecimento. Será ainda importante considerar, igualmente, a motivação para a leitura enquanto fator fundamental na sua aprendizagem (Allor & Chard, 2011).

Nesta ótica, os processos implicados, sob o ponto vista cognitivo, podem ser agrupados em descodificação (processo de nível inferior) e compreensão (processo de nível superior) (Cruz, 2007).

"Decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua" (Sim-Sim, 2009, p.12). O reconhecimento da palavra escrita pressupõe a consciência dos sons individuais e conjuntos de sons presentes na linguagem falada e de como estes são sistematicamente representados por letras (Ehri, 1998; Jenkins, Bausell & Jenkins, 1972; National Reading Panel, 2000, citado por Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012; Rebelo, 1993). Esta competência, designada por consciência fonológica, corresponde à rapidez na identificação dos sons e à produção dos mesmos representados por grafemas nas línguas de escrita alfabética (Cruz, 2007; Sim-Sim, 2009).

O papel desta "capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral" (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9), atuando assim aos níveis mais básicos do desenvolvimento da leitura, ou seja, de extrair uma representação fonológica a partir de informação impressa, tem sido amplamente demonstrado por inúmeros estudos (Anthony & Francis, 2005; Linuesa & Gutiérrez, 1999). Paralelamente, a investigação comprova a eficácia da instrução e da intervenção na promoção do desenvolvimento da consciência fonológica o que, concomitantemente, resulta em ganhos ao nível da descodificação da palavra (Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; Shaywitz, 2003; Troia, 1999, citado por Schuele & Boudreau, 2008).

Todavia, para além da via de correspondência grafema-fonema, o processo de descodificação pode ainda ser operado visualmente, por recurso à analogia e ao contexto (Ehri, 1997; Gaskins, 2004), implicando, no primeiro caso, a experiência prévia de leitura das palavras a descodificar ou a associação a outra palavra já conhecida e armazenada na memória e, no segundo, o acesso a uma palavra similar, ajustando a sua pronúncia à nova palavra (Cruz, 2007). Ao nível da leitura baseada no contexto, supõe-se a existência de conhecimento implícito e contextual e/ou de imagens associadas ao texto que possibilitem ao leitor prever a palavra (Cruz, 2007; Ehri, 1997; Gaskins, 2004).

Entende-se por fluência de leitura a capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e expressiva (Therrien, Gormley, & Kubin, 2006, citados por Bursuck & Blanks, 2010), sendo que o leitor fluente consegue reconhecer e compreender as palavras ao mesmo tempo que extrai significado do texto (Tindall & Nisbett, 2010; Veja, 2002). Tal competência desenvolve-se em estreita dependência com a consciência fonológica, a perceção visual, a representação ortográfica, o reconhecimento da palavra, a velocidade de acesso ao léxico, níveis superiores de linguagem, entre outros fatores (Wolf & Katzir-Cohen 2001, citados por Bashir & Hook, 2009; Veja, 2002). O objetivo por detrás da automatização deste grupo de processos é precisamente que menos recursos de atenção sejam dirigidos para as operações de nível inferior (descodificação) e mais sejam utilizados na execução de processos de nível superior, tendo como objetivo a compreensão (Cruz, 2007).

A relação de caráter recíproco entre fluência e compreensão tem sido estabelecida por diversos estudos (Hudson, et al., 2010): a fluência torna possível a compreensão e a compreensão é facilitadora da leitura rápida e precisa do texto (Allor & Chard, 2011; Shaywitz, 2003). Biemiller (1978, citado por Hudson, et al. 2010) constata que as palavras lidas em contexto são descodificadas de forma mais rápida do que lidas isoladamente.

A automatização da descodificação é essencial para a realização de níveis mais proficientes de leitura, ainda que não seja por si só suficiente para que a compreensão ocorra (Therrien, Gormley, & Kubin, 2006, citado por Bursuck & Blanks, 2010) e fundamental na constituição de um léxico interno. O léxico interno, na ótica de Treisman (1961) consiste num dicionário interno onde se encontra armazenado o conhecimento que o indivíduo possui das palavras. Cruz (2007), Veja (2002) e Citoler (1996) acrescentam que para a construção deste concorrem diversas fontes: fonológica, pragmática, a sintaxe, a semântica e a ortografia, entre outros domínios linguísticos.

O acesso a esta entidade lexical, é consensualmente operado por duas vias ou estratégias (e. g., Citoler, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Morais, 1997; Veja, 2002). O modelo de dupla via é o modelo de descodificação de palavras que presentemente reúne maior consenso, pressupondo a existência de duas vias no acesso ao léxico (Morais, 1997; Vega, 2002). Este sustenta

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

que as palavras se encontram representadas na memória enquanto entradas lexicais (Coltheart, 2005, citado por Romeira & Alves Martins, 2010) coexistindo dois mecanismos de ligação entre a escrita e a fala: a via lexical e a via não lexical. A via lexical permite o acesso à pronúncia de uma determinada palavra conhecida e armazenada na memória lexical. A via não lexical, um caminho mais indireto, envolve um mecanismo de conversão grafema/fonema., pelo que é também designada por via fonológica (Romeira & Alves Martins, 2010). Por oposição, os modelos de uma via ou modelos conexionistas postulam uma indistinção entre a via lexical e a via não lexical (Mousikou, Coltheart, Finkbeiner & Saunders, 2010). O processo de reconhecimento de palavras engloba três tipos de representações mentais: a ortográfica, a fonológica e a semântica (Romeira & Alves Martins, 2010), o que pressupõe que, quando em presença de uma palavra, são ativadas e inibidas de forma mútua todas as unidades a todos os níveis, resultando num padrão de ativação. Numa fase inicial, este padrão de ativação é muito impreciso, mas à medida que o indivíduo volta a encontrar a palavra em causa torna-se gradualmente mais acurado (Cruz, 2007).

Contudo, estas vias não podem ser consideradas mecanismos independentes ou mutuamente exclusivos, mas sim partes sinérgicas do mesmo processo (Citoler, 1996; Linuesa & Gutiérrez, 1999). Assim, podemos encontrar modelos de reconhecimento que sugerem uma terceira via (Caldas, 2002; Temple, 1997). Os modelos de tripla via consideram a existência de uma via direta, um terceiro processo para aceder ao léxico interior. Assim, o reconhecimento da palavra ocorre através da via semântica, da via fonológica e da via direta, sendo que o indivíduo acede indiretamente ao significado, partindo da leitura visual e passando diretamente à representação fonológica da mesma. É, pois, realizada uma leitura sem compreensão (Caldas, 2002; Cruz, 2007; Temple, 1997).

Ainda assim, é consensual que leitores incipientes centram os recursos no processo de descodificação, mas, à medida que o reconhecimento da palavra se torna automático, os recursos cognitivos e linguísticos são redirecionados para a compreensão (LaBerge & Samuels, 1974, citados por Bashir & Hook, 2009). No polo oposto, e segundo Carlisle e Rice (2002), o reconhecimento lento da palavra desloca os recursos cognitivos para a memorização do que é lido, comprometendo desta forma a compreensão efetiva do texto. Segundo Shaywitz (2003), grande parte das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita têm origem nos processos de descodificação e reconhecimento das palavras.

Em síntese, para que a leitura seja efetiva, para ela concorrem os processos que apresentamos em maior pormenor em seguida.

1.2.1 Processamento percetivo

O processamento de qualquer mensagem implica necessariamente o reconhecimento e análise da mesma através dos nossos sistemas sensoriais. O mesmo é dizer que, num primeiro momento, são mobilizados processos de extração de informação relacionados quer com a nossa memória icónica, quer com a nossa memória de trabalho, nos quais tarefas de reconhecimento e análise linguística fundamentais são efetuadas (Norris, 2006; Garcia, 1995).

As tarefas de análise visual decorrem da ativação de quatro componentes que possibilitam encetar a análise visual e o reconhecimento de palavras. São elas: os movimentos sacádicos dos olhos e fixações, a amplitude do campo visual, as características temporais e as características físicas dos estímulos (Cruz, 1999; Morais, 1997; Citoler1996; Valle, 1990).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Com efeito, apesar de tendencialmente a perceção do leitor seja a de que a sua visão percorre as palavras de forma uniforme e contínua, os nossos olhos estão, de facto, a efetuar um conjunto de movimentos oculares extremamente rápidos e sacádicos que alternam com períodos de imobilização (fixação num determinado ponto) (Norris, 2006; Golder, et al, 1998; Sousa, 2000).

Parte do material escrito é percebida assim, sendo a informação daí extraída resultado de um conjunto de operações que decorrem em média em 200 a 250 milésimos de segundo (200 a 250 milésimos de segundo - Morais, 1997; Citoler, 1996; Cuetos, 1990). Já os movimentos em arcada, possibilitam avançar para um ponto seguinte do texto. O movimento de arcada tem uma duração média de aproximadamente 20/40 milionésimos (Morais, 1997; Garcia, 1995; Cuetos, 1990).

Apesar de não podermos fixar uma duração efetiva para o tempo que o leitor demora a aperceber-se do material escrito, visto que variáveis internas ao próprio sujeito (e.g. estado anímico) e externas (e.g. complexidade do texto, contexto em que decorre a leitura) afetam os valores médios, ocorrendo variações de leitor para leitor e para o mesmo leitor, podemos afirmar que um leitor médio passa, aproximadamente, 90% do tempo a aperceber-se do material escrito e 10% a procurar nova informação (Sousa, 2000).

Mais ainda, os bons leitores tendem a adaptar os seus movimentos sacádicos às características do texto, não operando necessariamente saltos mais longos, reforçando o impacto que variáveis externas como tipo e complexidade de texto possuem.

Com efeito, quanto mais importante ou complexo/difícil for o estímulo, maior será o período de fixação, ou seja, palavras mais longas e/ou pouco frequentes e verbos principais resultam em períodos de fixação maiores, ao passo que as pausas/ fixações entre frases são substancialmente menos demoradas. Isto ocorre porque a extração da informação depende diretamente do número de letras que a palavra possui, isto é, do seu tamanho.

Para além disto, verifica-se uma tendência para a assimetria que aumenta proporcionalmente com o comprimento da palavra (Sousa, 2000; Morais, 1997), visto que tendemos a fixar a palavra perto do seu meio, ligeiramente à esquerda, o que terá impacto no tempo que demoramos a efetuar a perceção.

Da mesma forma, o tempo de fixação de um novo tema também tende a ser significativamente maior (Golder et al., 1998).

Concluída esta operação e mesmo antes de ocorrer o reconhecimento, estima-se que a informação percecionada será sucessivamente registada em diferentes "armazéns", os quais passaremos a analisar de seguida.

O primeiro "armazenamento" ocorrerá ao nível da memória sensorial ou icónica (dado o seu caráter pré-categorial e as suas funções no âmbito da interpretação cognitiva), a qual conserva, durante um período escasso de tempo, a maior parte dos traços do estímulo, mantendo o estado primitivo ou primevo da informação percecionada (Cuetos, 1990).

Segue-se o processamento das operações principais que resultam no reconhecimento das palavras por comparação com a informação armazenada na memória de longo prazo e que ocorrem ao nível da memória de trabalho ou memória de curto prazo.

Daqui decorre a associação dos estímulos/ palavras com os conceitos que estas representam e que se encontram armazenadas na memória de longo prazo, ou seja, no léxico mental – processo de acesso ao léxico. No léxico mental, armazenam-se os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos que foram sendo constituídos ao longo do processo de desenvolvimento

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

da competência linguística (Norris, 2006; Sousa, 2000; Golder, et al., 1998; Citoler, 1996; Cuetos, 1990).

Tabela 1

Modelos de reconhecimento de palavras (autoria própria)

Quadro-síntese: modelos de reconhecimento de palavras

*dado o vasto campo de modelos propostos, reúnem-se abaixo apenas alguns dos mais significativos

Modelo e/ou proponente	Data
McClelland JL, Rumelhart DE., An interactive activation model of context effects in letter perception	1981
Paap KR, Newsome SL, McDonald JE, Schvaneveldt RW	1982
Norris D., A quantitative multiple-levels model of reading aloud	1994
Grainger J, Jacobs AM	1996
Ans B, Carbonnel S, Valdois S	1998
Triangle models : Harm & Seidenberg, 1999, 2004; Plaut et al., 1996; Seidenberg & McClelland, 1989	1989-2004
Coltheart M, Rastle K, Perry C, Langdon R, Ziegler J	1993
Norris D	2006

1.2.2 Processamento lexical

O processo seguinte – processamento lexical – genericamente refere-se ao conjunto de operações necessárias ao leitor para que este aceda ao conhecimento das palavras armazenado no respetivo léxico mental, também por vezes referido como léxico interno. Ou seja, consiste no processo de encontrar o conceito associado à unidade linguística em questão, obtendo o significado da palavra (Aguiar, Alçada, Alves, Martins, Araújo, Cadime, Carreker, Costa, Costa Pereira, Fernandes, Gomes, Goucha, Joshi, Lousada, Lopes, Martins, Mata, Moats, Moura & Alves, 2022; Friederici, Chomsky, Berwick, Moro& Bolhuis, 2017; Sánchez & Jiménez, 2001; Citoler, 1996; Garcia, 1995).

Na construção deste conhecimento tomam parte as distintas informações linguísticas de âmbito fonológico, semântico e ortográfico sobre as palavras (Aguiar et al., 2022; Friederici et al., 2017; Sánchez & Jiménez, 2001; Cruz, 1999; Citoler, 1996).

À semelhança do processo anterior e dada o vasto campo científico produzido em redor da leitura e dos processos cognitivos que esta envolve, também no âmbito do módulo lexical são propostos distintos modelos. Com efeito, distinguir, em muitos casos, entre modelos de processamento percetivo e modelos de processamento lexical é uma tarefa de elevada inexatidão, dado que, tendencialmente, a maior parte dos modelos propostos estende-se a mais do que um dos módulos cognitivos que tomam parte na leitura.

Assim, à semelhança do que nos propusemos apresentar no ponto anterior, também aqui daremos destaque aos modelos que, do ponto de vista da literatura, têm recolhido maior consenso ou impacto.

Entre eles, destacamos, portanto, o Modelo de Logogen de Morton (1969, 1979), o Modelo de procura do acesso léxico de Forster (1976), o Modelo de ativação interativa de McClelland e Rumelhart (1981), o Modelo de leitura por analogia de Goswami (1986), o Modelo visual-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fonológico de Ehri (1992), o Modelo de tripla via de Temple (1997) e o Modelo de dupla via de Coltheart et al. (1993).

As diversas teorias propostas para explicar o processamento lexical podem associar-se em grupos distintos, de acordo com os mecanismos de processamento nelas previstos e as operações responsáveis pelas diferentes fases desse processamento.

Desta forma, estas teorias são passíveis de categorização em modelos seriais, paralelos e híbridos (Lively et al, 1994: 281), os quais passaremos rapidamente a analisar.

De acordo com os modelos seriais, durante o processamento de palavras, o sistema vai percorrendo serialmente as representações lexicais uma a uma, de maneira a encontrar aquela que se identifica com o input recebido. Dentro destes modelos destacamos o Modelo de Procura Autónoma de Forster (1976).

Este divide o sistema de reconhecimento de palavras em duas fases. Numa primeira fase em que o indivíduo procura encontrar, num dos ficheiros de acesso periférico (ortográfico ou fonético, dependendo da modalidade em que o input é apresentado), uma entrada compatível com as propriedades formais do input.

A procura da entrada correta é realizada serialmente em *bins*/caixas nas quais as entradas lexicais se encontram organizadas por ordem de frequência de ocorrência. Assim que é identificada a entrada compatível, é estabelecida uma ligação com a entrada correspondente no Master Lexicon.

Na fase seguinte/ segunda fase, as propriedades sintáticas e semânticas da palavra tornam-se disponíveis para o mecanismo de controlo central - *General Problem Solver*. Este mecanismo executivo recolhe e integra o output que lhe vai chegando de cada processador e decide o que fazer com a informação obtida: identificá-la como a hipótese que melhor representa o input ou eliminá-la.

Os modelos seriais, como o de Forster, respondem ao facto das palavras com maior frequência serem mais rapidamente reconhecidas, visto que o mecanismo de procura cessa após a identificação da representação pretendida.

Todavia, várias questões têm sido levantadas em redor dos modelos seriais e do tipo de procura que propõem: a procura serial em *bins*, torna o processo mais rápido, pois elimina a necessidade de realizar uma procura em todas as entradas do léxico, porém, como se identifica a caixa a ser procurada em primeiro lugar? Para dar resposta a estas questões, o próprio Forster, numa formulação posterior da sua teoria, avança que cada caixa, constituída como uma sublista de candidatos, possui um "comparador" próprio que possibilita a procura simultânea nas diferentes *bins*, reduzindo exponencialmente o número de passos necessários (Forster, 1989).

Numa perspetiva oposta à proposta pelos modelos seriais, surgem os modelos paralelos. Estes pressupõem uma ativação simultânea de vários mecanismos de procura aquando do reconhecimento de palavras. Alguns propõem uma procura exaustiva de todas as possibilidades e outros pressupõem a procura num número limitado de representações (Lively et al, 1994: 279).

Dada a diversidade de propostas, analisaremos um dos primeiros e mais representativos modelos de ativação paralela: o Modelo de *Logogen* de Morton (1969).

Morton propõe um sistema de *logogen* central, isto é, um sistema constituído pelas unidades básicas do modelo (*logogens*), que constituem dispositivos que aceitam informação relevante de diferentes mecanismos, nomeadamente de análise sensorial, representados no esquema pela análise auditiva e análise visual (dependendo da modalidade em que o input é apresentado), que transmitem propriedades auditivas ou visuais dos estímulos linguísticos e também de mecanismos do sistema contextual, que comunicam atributos semânticos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O sistema de *logogen* vai aumentando o seu nível de ativação à medida que vai recebendo informação e quando esta a ultrapassa o seu valor de *threshold* (limite), é gerada uma hipótese que é enviada para o output *buffer*, podendo daí emergir como representação correta do estímulo em análise ou ser reenviada para o sistema de *logogen*.

Morton avança ainda que os efeitos do estímulo na ativação do *logogen* tendem a ser transitórios, o que significa que, após o reconhecimento de uma unidade, os seus níveis de ativação decrescem rapidamente, regressando ao valor original (*resting activation level*), evitando a disponibilidade descontrolada de um número de palavras estruturalmente similares.

Opostamente, o efeito do contexto tende a ser constante, afetando os valores de contagem dos *logogens* sem, porém, tornar as respostas disponíveis.

Desta forma, pode depreender-se que, enquanto a informação sensorial pode levar o *logogen* a um nível de ativação que ultrapasse o *threshold*, a informação contextual isolada, embora eleve o nível de ativação do dispositivo, apenas reduz o número de informação sensorial necessária para que o reconhecimento se efetue.

Será, portanto, a conjugação de informação sensorial e contextual que possibilita um reconhecimento mais rápido e eficaz da palavra, prevalecendo, ainda assim, a importância da informação sensorial.

Neste sentido também, a maior rapidez no reconhecimento de palavras frequentes decorre do decréscimo do valor de *threshold* para ativação destas em comparação com palavras não-frequentes e pseudopalavras.

A maior rapidez no reconhecimento de palavras frequentes em relação a palavras menos frequentes procede, segundo este modelo, do decréscimo do nível limite para ativação das primeiras em relação às segundas.

O Modelo de *Logogen*, prevendo a ativação simultânea das várias unidades básicas do sistema, resolve a questão da rapidez que caracteriza o processamento, compatibilizando-o com o tempo real de reconhecimento de palavras, bem como a questão dos efeitos de frequência de palavra no reconhecimento lexical.

Os modelos conexionistas apresentam igualmente a característica de processamento paralelo. Estes modelos têm por base o conceito de propagação, o qual é central ao processamento, uma vez que as unidades do sistema, organizadas em redes, propagam a sua ativação a outras unidades da rede através das conexões que estabelecem entre si, propondo o paralelismo funcional dos modelos (McClelland & Cleeremans, 2009).

Um dos modelos mais representativos da família conexionista é, conforme adiantado, o Modelo de Ativação Interativa de McClelland e Rumelhart (1981).

Este modelo computacional compreende nós de processamento que são organizados em três níveis (recursos, letras, palavras), com nós conectadas umas às outras por meio de conexões facilitadoras (representadas por setas) e inibitórias (representadas por círculos preenchidos). Quando uma palavra é apresentada ao modelo, os nós de nível de recurso, letra e palavra consistentes com aquela palavra são ativados, fornecendo feedback para letras específicas de posição. Assim, a influência *top-down* do nível-palavra nas representações no nível-letra é responsável pelo efeito de superioridade da palavra. Ou seja, quando as palavras são apresentadas, os leitores são mais precisos na identificação de letras apresentadas no contexto de palavras, em comparação com as letras apresentadas isoladamente ou no contexto de pseudopalavras.

A importância deste modelo é significativa, visto que coloca em enfoque a natureza altamente interativa do processamento lexical e a importância da informação *top-down*. Em se-

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

gundo lugar, o modelo apresenta um processamento em cascata, i.e., assim que um nível é ativado, ativa o nível seguinte de imediato. Esta é, com efeito, a diferença fundamental face aos modelos anteriores, já que os modelos de processamento serial avançavam que o processamento num nível posterior só seria iniciado quando o processamento no nível anterior fosse concluído. Por fim, dada a estruturação do modelo, a dinâmica de ativação de cada unidade de palavra é restringida pela atividade de outras palavras com grafia semelhante, explicando a velocidade do processamento.

Apesar do modelo de ativação de interação se propor explicar o processamento de letras, ao invés da perceção de palavras, a estrutura proposta, juntamente com os respetivos pressupostos de processamento, tornou-se uma componente-chave de uma série de modelos computacionais de reconhecimento visual de palavras, tais como os modelos de dupla-via em cascata (Coltheart, Rastle, Perry, Langdon e Ziegler, 2001).

A Teoria da Analogia Goswami (1986) propõe a existência de uma via única, também designada por analogia, isto é, por forma a acederem ao léxico, o leitor utiliza unidades mais amplas e mais específicas da estrutura ortográfica e fonológica num processo de analogia (Kay & Marcel, 1981; Glushko, 1979).

A estratégia de analogia depende da ortografia compartilhada, pelo que, segundo esta, as palavras devem ter em comum uma unidade de escrita, sendo que a escolha de itens lexicais que são usados de forma análoga depende da força da ativação dos itens no léxico.

Segundo Marsh, Desberg e Cooper (1977) a via da analogia constituiu-se como fundamentalmente diferente da correspondência grafema-fonema, visto que esta decorre da correspondência de uma sequência de várias letras. Assim, duas palavras são determinadas como análogas se possuírem uma unidade de escrita semelhante e a pronúncia de uma palavra e mesmo de uma pseudopalavra pode ser influenciada pela pronúncia de uma palavra precedente com um segmento comum, ou seja, a representação de uma palavra apresentada recentemente estará ainda ativa no léxico e influenciará forte e automaticamente a pronúncia que será escolhida (Kay & Marcel, 1981).

Segundo Marsh et al. (1977), verifica-se uma prevalência da estratégia da analogia em adultos, os quais se revelavam capazes de a mobilizar para ler uma palavra desconhecida. Já Baron (1979) e Goswami (1986, 1988) comprovaram que crianças no nível básico podem ser instruídas com sucesso no uso da estratégia da analogia, sendo que começam a operar analogias ortográficas desde os primeiros estágios de aprendizagem da leitura.

As analogias ortográficas decorrem inicialmente em unidades início-rima, estando por isso relacionadas com o conhecimento fonológico dos indivíduos e sendo, por isso, bons preditores ao nível da aprendizagem da leitura.

Além disso, a habilidade em usar esta analogia está relacionada com o conhecimento fonológico de uma criança. As analogias ortográficas estão inicialmente baseadas em unidades início-rima (por exemplo, na palavra “snack”, “sn” é o início e “ack” é a rima) e o nível de conhecimento em idade pré-escolar sobre estas unidades é bom preditor de futuros desenvolvimentos da leitura (Goswami, 1986). As implicações destes resultados apontam para o fato de que quando as crianças aprendem palavras, também aprendem rimas e que a rima é mais importante do que as correspondências grafema-fonema.

Goswami e Mead (1992) afirmam, igualmente, que a consciência do início e da rima está especificamente relacionada com analogias de unidades finais, enquanto analogias iniciais parecem estar relacionadas com elevados níveis de competência fonológica.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Destacamos também os contributos do *Modelo visual-fonológico de Ehri* (1992). A teoria de Erhi postula, à semelhança das demais, uma fase inicial em que o reconhecimento da palavra escrita se baseia em pistas visuais, que podem ser traços específicos no formato gráfico da palavra ou letras conhecidas pela criança ou contexto.

A leitura por pistas tem como foco palavras familiares, que são facilmente memorizadas a partir da identificação de algum aspeto gráfico saliente à perceção das crianças (Gough; Hillinger, 1980; Erhi, 2013; Frith, 1985, 1990). Nesta fase, o leitor ainda não demonstra ter noção da função simbólica das letras, que é desenvolvida por meio de um processo mais amplo de apropriação da natureza do sistema de escrita.

A passagem de uma fase em que a criança se apoia apenas em pistas visuais para as fases seguintes "é provocada sobretudo pela sensibilidade que a criança vai desenvolvendo aos sons das palavras e sua relação com as letras", ou seja, em pleno processo de compreensão do princípio alfabético emergem as estratégias de decomposição grafémica.

Na segunda fase de desenvolvimento, a criança, não tendo ainda domínio do sistema alfabético, utiliza, como pista para a leitura, apenas algumas letras correspondentes aos sons mais salientes da palavra, particularmente as consoantes e vogais cujos nomes são percebidos nas palavras. Nesta fase, prende-se a representações parciais das palavras, pronunciando fonemas correspondentes às letras que conhece.

Esta seria uma forma incipiente de leitura alfabética, chamada leitura por pistas fonéticas (Ehri, 2013), que precederia a descodificação. Na teoria de Ehri, essa fase, que é denominada alfabética parcial, emerge quando o leitor usar os valores sonoros de algumas letras para formar conexões entre grafias e pronúncias para se lembrar de como ler as palavras. Isso exige não apenas saber os nomes ou sons das letras, como ser capaz de detetar alguns dos sons que constituem as palavras em suas pronúncias (consciência fonémica) (Ehri, 2013).

Na próxima fase, a fase alfabética plena, o conhecimento completo das correspondências entre grafemas e fonemas e o seu uso para ler novas palavras são fundamentais para o desenvolvimento da leitura (Ehri, 1998, 1992, 1985). As estratégias características da consolidação dessa fase da aprendizagem da leitura, a fase alfabética consolidada, se apoiam no reconhecimento de sequências de letras que simbolizam misturas de unidades grafo fonémicas, incluindo morfemas (afixos e raízes de palavras), ataque e rimas, palavras monossilábicas que se tornaram palavras automáticas e grafias mais frequentes de sílabas em palavras polissilábicas (Ehri, 2013, p.168).

A formação de conexões entre unidades ortográficas ocorre rapidamente quando as crianças aprendem a ler palavras que apresentam os mesmos padrões de correspondências grafo fonémicas e/ou de sequência de letras, formando-se unidades consolidadas no mecanismo de reconhecimento das palavras. Assim, o reconhecimento de palavras torna-se rápido e preciso o suficiente para permitir o desenvolvimento da fluência na leitura de textos.

Um aspeto importante dos processos que constituem a aprendizagem da leitura e da escrita de palavras, é o fato de eles estarem subordinados às características da língua que se aprende, sobretudo no que diz respeito à profundidade das correspondências fonemas-grafemas e à complexidade das estruturas silábicas da língua. A complexidade silábica é especialmente importante para a discussão do tema deste trabalho, pois entendemos que o domínio primeiro do padrão silábico CV está relacionado diretamente com o desenvolvimento da consciência grafo fonémica, acabando por tornar-se uma forte referência para as estratégias de leitura de outras estruturas silábicas no nível alfabético.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No campo académico o modelo de dupla via ou modelo dual revelou-se prolífico considerando as propostas de diversos investigadores. Este modelo foi proposto inicialmente para dar conta de resultados obtidos em experiências laboratoriais com leitores adultos hábeis (Morton, 1969, 1979; Rubenstein, Lewis & Rubenstein, 1971). Foi posteriormente reformulado e enriquecido, de modo a incorporar os dados relativos a perturbações de leitura observadas em doentes neurológicos (Castro & Gomes, 2000).

Este modelo perspetiva duas formas de acesso ao léxico. Uma via direta, visual, ortográfica ou léxica, que permite a conexão do significado com os sinais gráficos através da intervenção da memória global das palavras; e uma via indireta, fonológica ou subléxica, que recupera a palavra mediante a aplicação das regras de correspondência entre grafemas e fonemas (Aguiar et al., 2022; Friederici et al., 2017; Sousa, 2000; Cruz, 1999; Morais, 1997; Citoler, 1996; Garcia, 1995).

Vários são os estudos (Alegria & Cols., 1982; Byrne, 1992; Cuetos, 1991; Domínguez & Cuetos, 1992; Forster & Chamber, 1973; Jiménez & Rodrigo, 1994; Valle, 1989;) que têm comprovado este modelo. A leitura pela via direta pressupõe variadas operações, a análise visual das palavras, a transmissão do resultado da análise dessas palavras para um armazém de representações ortográficas de palavras - léxico visual - onde, por comparação com as unidades ali armazenadas é identificada a palavra. A unidade léxica ativada, por sua vez, ativará a correspondente unidade de significado situada no "sistema semântico".

Se, para além de compreender a palavra, for necessário efetuar a sua leitura em voz alta, a representação semântica ativará a correspondente representação fonológica localizada no armazém "léxico-fonológico" que se depositará no armazém da "pronúncia", pronta a ser emitida (Sánchez & Jiménez, 2001). Esta via só funciona com as palavras que o leitor conhece visualmente, ou seja, com as palavras que fazem parte do seu léxico visual. Não pode ser utilizada para as palavras desconhecidas, nem tão pouco para as pseudopalavras, uma vez que estas não possuem representação léxica.

Para estas situações é necessário considerar outro procedimento de leitura designado por a via indireta. Os seguintes passos são observados no seu processamento: identificação das letras que compõem as palavras no sistema de análise visual, recuperar os sons correspondentes a essas letras mediante o denominado mecanismo de conversão grafema/fonema, uma vez recuperada a pronúncia da palavra, consulta no "léxico auditivo" a representação que corresponde a esses sons, finalmente esta representação ativa o significado correspondente no sistema semântico (Sánchez & Jiménez, 2001; Sousa, 2000).

Embora estas duas vias tenham sido consideradas como independentes, a leitura hábil implica o uso simultâneo das duas. Os conhecimentos de tipo fonológico, semântico e ortográfico são interativos e trabalham simultaneamente para o reconhecimento de palavras.

Quando as palavras são familiares, as representações ortográficas são ativadas diretamente tornando a leitura muito mais rápida. Contudo, a via fonológica assume uma importância crucial no reconhecimento de palavras menos familiares, na leitura de pseudopalavras e na pronunciação que o leitor encontra pela primeira vez (Sousa, 2000).

Tabela 2

Modelos de processamento lexical (autoria própria)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Modelo/ proponente	*Data*	*Breve descrição*
Modelo de Logogen, Morton	*1969, 1979*	*Modelo paralelo: este tipo de modelos pressupõe que, aquando do reconhecimento de palavras, vários mecanismos de procura são ativados simultaneamente.* *Prevendo uma ativação simultânea das várias unidades básicas do sistema, resolve a questão da rapidez que caracteriza o processamento, tornando-o compatível com o tempo real de reconhecimento de palavras, bem como a questão dos efeitos de frequência de palavra no reconhecimento lexical, atribuindo níveis de threshold distintos aos logogens, de acordo com a frequência que apresentam.*
Modelo de Procura Autónoma, Forster	*1976*	*Modelo serial: durante o processamento de palavras, o sistema vai percorrendo serialmente as representações lexicais uma a uma, de forma a encontrar aquela que se identifica com o input recebido.*
Modelo de ativação interativa, McClelland & Rumelhart	*1981*	*Modelo conexionista: os modelos da família conexionista apresentam igualmente a característica de processamento paralelo. Esta classe de modelos computacionais baseia-se na forma como ocorre o processamento de informação no cérebro. O conceito de propagação torna-se central ao processamento, uma vez que as unidades do sistema, organizadas em redes, vão propagando a sua ativação a outras unidades da rede através de conexões que estabelecem entre si. Esta propagação de ativação entre as diferentes unidades de processamento confirma o paralelismo funcional dos modelos.*
Modelo de leitura por analogia, Goswami	*1986*	*Estabelecendo a relação entre analogias ortográficas e competência fonológica, o modelo de Goswami propõe que a consciência da rima é um preditor importante do desenvolvimento da leitura (particularmente na língua inglesa), e que a aprendizagem através de rimas e analogias ortográficas é significativamente eficaz em leitores em fase inicial do processo.*
Modelo visual-fonológico, Ehri	*1992*	*O modelo desenvolvido por Linnea Ehri evidencia quatro processos essenciais no processo de leitura: decodificação (que envolve o uso do conhecimento grafema-fonema), analogia (que envolve o uso de partes de palavras conhecidas para ler palavras desconhecidas quando ambas possuem o mesmo padrão ortográfico), predição (que envolve o uso de informações contextual de uma ou mais letras para inferir a identidade das palavras) e memória (que envolve a capacidade de leitura por reconhecimento automatizado). Sendo assim, em casos em que o indivíduo apresenta dificuldades de alfabetização, propõe que se desenvolva a memorização de um pequeno grupo de palavras (significativas para o mesmo) que, uma vez memorizadas, serviriam de conhecimentos prévios para reestruturar a construção de novas palavras.*
Modelo de dupla via, Coltheart et al.	*1993*	*O modelo de dupla via envolve um sistema de módulos de processamento com duas vias independentes: uma fonológica (sublexical), que converte grafemas em fonemas, e outra lexical, que reconhece a palavra como uma unidade, acedendo ao léxico visual do leitor. Na via fonológica, o conjunto de letras é convertido em sons através da conversão grafema-fonema. Esta via permite a leitura correta de pseudopalavras e palavras regulares que seguem as correspondências típicas de grafema-fonema, porém há produção de erros em palavras irregulares que não seguem essas regras de correspondência. A via lexical processa corretamente todas as palavras conhecidas pelo sujeito, mas não reconhece palavras desconhecidas ou pseudopalavras. A via lexical inclui o léxico de input ortográfico, que contém a informação ortográfica sobre a forma escrita das palavras conhecidas, e o léxico de output fonoló-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Modelo/ proponente	*Data*	*Breve descrição*
		gico, que contém a informação fonológica sobre os sons das palavras faladas e conhecidas. Assim, neste tipo de leitura, o leitor recorre a informação visuo-espacial arquivada em memória (conjunto de grafemas, configurações e comprimentos de palavras), sem que tenha de descodificar os grafemas individualmente, o que torna a sua leitura fluente, precisa e automática (existe ligação direta entre o léxico ortográfico e o léxico fonológico).
Modelo de tripla via, Temple	*1997*	*O modelo de tripla via pressupõe três tipos de estratégias ou vias de reconhecimento de palavras. As duas primeiras vias são a semântica (corresponde à via visual ou direta do modelo de dupla via) e a via fonológica (equivale à via fonológica ou indireta do modelo de dupla via). A terceira estratégia é a via direta, diferente da via direta ou lexical do modelo de dupla via, uma vez que propõe que o leitor opera uma análise da palavra ao nível visual, de forma global, que lhe permite chegar à representação fonológica da palavra, originando um acesso indireto ao significado da palavra, tendo subjacente uma leitura visual sem compreensão, ou seja, uma leitura de palavras por analogia.*

Os modelos de natureza interativa acima referidos preconizavam então a leitura enquanto produto da relação fonema-grafema e da compreensão auditiva-linguística.

Em 2019, Kate Nation propõe a amplificação dos mesmos e, em particular do *SVR – Simple view of Reading* (Gough & Tunmer, 1986), mobilizada para, de forma sintética, suportar a premissa de que a leitura resulta de dois processos fundamentais – a descodificação e a compreensão. Enquanto modelo mais frequentemente mobilizado para apoiar a formação de docentes, O modelo SVR traduz-se, de forma simplista, na equação *Descodificação x Compreensão = Leitura*.

Considerando diferentes componentes da linguagem em inter-relação, não como únicos envolvidos, mas como fatores essenciais tanto na descodificação quanto na compreensão linguística (Nation, 2019), Nation destaca o papel (i) do reconhecimento da palavra/descodificação, o qual envolve (conforme já preconizado pelos modelos de dupla via) processamento ortográfico e visual das letras e transformação das mesmas em representações fonológicas. Implica necessariamente o domínio do princípio alfabético e mobiliza o processamento fonológico, incluindo a consciência fonológica, neste processo, muito para além da relação fonema-grafema, numa lógica de progressiva autonomização do leitor via reconhecimento automático das palavras; (ii) do léxico, i. e., o conhecimento das palavras, permitindo aceder à forma fonética e fonológica da palavra bem como ao seu significado, possibilitando monitorizar se a forma encontrada faz sentido; (iii) da fluência de leitura, frequentemente relacionada com a descodificação ou com o reconhecimento de palavras, com a velocidade, precisão e prosódia, e que assume, no entanto, uma relação fundamental com a compreensão da linguagem, dado que um leitor será tanto ou mais fluente se for construindo significado e ativando possibilidades de palavras que poderão ser lidas no contexto (Stevens, Walker & Vaughn, 2017). Como tal, a fluência envolve não apenas a capacidade de reconhecimento de palavras, mas também o conhecimento semântico e sintático e pistas textuais tais como sinais de pontuação; (iv) e da consciência morfológica, enquanto exercendo uma influência direta na capacidade de leitura, nomeadamente quando ponderado o efeito da análise morfológica na leitura, ou seja, do acesso aos radicais e a outras componentes morfológicas, de forma ao leitor obter mais rapidamente a palavra e o seu significado, bem como estabelecer relações semânticas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nation propõe, por isso, a amplificação da fórmula *Descodificação x Compreensão = Leitura* (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough,1990) para *Descodificação (fonologia) + vocabulário (semântica) + fluência leitora (vários domínios linguísticos envolvidos) + consciência morfológica + papel do leitor + funções executivas + motivação = Leitura*, num processo que não é na verdade um somatório, mas antes interativo (Nation, 2019).

Destaca-se assim como central a ativação simultânea destes componentes, nomeadamente através (i) do papel ativo do leitor - os leitores fluentes aprendem e coordenam ativamente os vários processos e elementos de texto necessários para assegurar uma leitura bem-sucedida, implementando estratégias para garantir que os processos de leitura ocorram sem problemas, mantêm a motivação e envolvendo-se ativamente com o texto (Metsala & David, 2021); (ii) da mobilização das funções executivas, nomeadamente da flexibilidade cognitiva (Cartwright, Marshall, Huemer & Payne, 2019), memória de trabalho, controle inibitório, atenção e planeamento, enquanto processos neuro-cognitivos autorregulatórios fundamentais a uma leitura bem-sucedida; (iii) da motivação e envolvimento, enquanto fundamentais no controlo dos processos leitores e na autorregulação leitora.

1.2.3. Processamento sintático

O reconhecimento das palavras é um componente necessário para entender a mensagem presente no texto escrito, contudo não é suficiente já que as palavras assinaladas não transmitam nenhuma informação nova, é antes na relação entre elas que se encontra a mensagem. Em consequência, uma vez reconhecidas as palavras numa oração, o leitor tem de determinar como se relacionam entre si (Simpson, Moreno-Pérez, Rodríguez-Ortiz, Valdés-Coronel & Saldaña, 2020; Sánchez & Jiménez, 2001).

Genericamente, o conhecimento sintático diz respeito, exatamente, ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998).

Na execução desta tarefa, estão presentes um conjunto de estratégias ou regras sintáticas que nos permitem segmentar cada oração nos seus constituintes, classificá-los de acordo com as suas funções sintáticas e, finalmente, construir uma estrutura ou marco sintático que possibilite a extração do significado (Simpson, Moreno-Pérez, Rodríguez-Ortiz, Valdés-Coronel & Saldaña, 2020; Sánchez & Jiménez, 2001).

O processo de análise sintática compreende três operações principais que consistem na atribuição das etiquetas correspondentes às distintas áreas de palavras que compõem a oração (sintagma nominal, verbo, frase subordinativa, etc.); na especificação da relação existente entre estes componentes; e, por último, na construção da estrutura correspondente mediante a organização hierárquica dos componentes (Cuetos, 1990).

Paralelamente a estes componentes do processo de análise sintática, este autor apresenta estratégias de reconhecimento sintático, tais como: a ordem das palavras, o papel das palavras funcionais (preposições, artigos, conjugações), o significado das palavras e o uso dos sinais de pontuação.

Para Tunmer (1990) o domínio sintático pode interagir com o desempenho na leitura pelo menos a dois níveis. Em primeiro lugar na possibilidade de o leitor se automonitorizar na compreensão do texto e em segundo lugar, na facilitação da descoberta e apreensão de correspondências letra/som que até aí ignorava. Uma terceira razão poderia, ainda, ser invocada, na medida em que o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da significação dos

USC DE COMPOSTELA

elementos lexicais que a compõem, o acesso à significação requer uma articulação sintática entre os elementos 1exicais isolados (Gombert, 1992).

Assim sendo, é evidente que o domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura; enquanto extração de significado, já que facilita o acesso ao sentido (Simpson, et al. 2020; Viana, 2002)

Os défices ao nível do processamento sintático podem, por isso, ser a origem tanto das dificuldades na leitura em que o indivíduo lê as palavras, mas não compreende as frases que compõem o texto, como da dificuldade que alguns indivíduos têm na organização de frases e orações de uma composição (Simpson et al., 2020; Cruz, 1999; Citoler, 1996).

1.2.4. Processamento semântico

Para finalizar os processos cognitivos que intervêm na leitura, vamos expor o processamento semântico que, em termos gerais, consiste em extrair o significado da oração ou texto e integrá-lo no conhecimento que o leitor possui (Sánchez & Jiménez, 2001).

O processamento semântico tem como grande meta a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Castro & Gomes, 2000; Citoler, 1996; Sousa, 2000). Para além de captarem as significações, os processos semânticos, permitem integrar a nova informação com o conhecimento previamente adquirido pelo leitor através das suas experiências anteriores e que está representado sob a forma de esquemas, redes ou proposições hierárquicas (Citoler & Sanz, 1993a; Sousa, 2000).

O processo de compreensão não termina com a extração do significado, mas apenas quando se integra esse significado na memória. Compreender, não só implica construir uma estrutura, como também juntar essa nova estrutura aos conhecimentos que o leitor já possui, estabelecendo-se, desta forma, um vínculo entre eles. Se o leitor não dispõe de conhecimentos mínimos sobre o conteúdo de um texto, não os poderá entender.

Quanto mais conhecimentos específicos o leitor possuir acerca dos conteúdos, mais fácil é o entendimento da leitura feita, permitindo desenvolver estruturas onde pode incluir a informação (Sousa, 2000). O processamento semântico, está imerso em todos os processamentos anteriores, dado que perceber é selecionar os elementos relevantes dos estímulos, extrair a palavra supõe dotá-la de um certo significado e estruturá-la gramaticalmente implica dar-lhe um sentido e significado (Sánchez & Jiménez, 2001).

1.2.5. Descodificação – uma das componentes da leitura

A leitura constituiu-se dupla e simultaneamente enquanto instrumento de aprendizagem e objeto de estudo, pelo que o domínio desta competência tem evidentes repercussões em todas as áreas de desenvolvimento académico e mesmo nos contextos de interação quotidiana que mobilizam a palavra escrita (Viana, 2002; Citoler, 1996; Das, Naglieri & Kirby, 1994; Casas, 1988;). Neste sentido, o equilíbrio entre descodificação e compreensão é fundamental no processo de desenvolvimento da competência leitora.

A descodificação refere-se aos processos de reconhecimento das palavras escritas.

A compreensão, por seu lado, é definida como o processo pelo qual as palavras, frases ou textos são interpretados (Fayol et al., 2000).

Qualquer uma destas componentes da leitura são necessárias e de modo algum se pode pensar que sejam dois processos independentes. Elas atuam em paralelo, interactivamente, mas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

é importante ter em conta a assimetria da sua inter-relação, ou seja, os processos de descodificação podem dar-se independentemente; no entanto, a sua colaboração é absolutamente necessária para que possa se realizar o ato de compreensão (Citoler & Sanz, 1993a). Quer isto dizer que é possível descodificar sem compreender, mas o inverso não é verdade.

1.2.5.1 Definição de descodificação

O domínio da descodificação implica aprender a discriminar e a identificar as letras isoladamente, formando grupos e, sobretudo, implica que se possua a capacidade para identificar cada palavra como uma forma ortográfica com significado, atribuindo-lhe uma pronunciação.

Para poder descodificar com êxito, o indivíduo tem de entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Aguiar et. Al, 2022; Clayton, West, Sears, Hulme & Lervåg, 2020; Veloso, 2020; Cruz, 1999; Martins & Niza, 1998;Citoler, 1996).

Contudo, é preciso estabelecer uma distinção clara entre a descodificação e o reconhecimento de palavras, mais precisamente entre a identificação e o reconhecimento de cada palavra, a qual deve ser percebida no quadro do processo inicial de aquisição da leitura.

O leitor competente "reconhece" a maioria das palavras que encontra.

Os leitores menos hábeis ou que se encontram numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não são capazes de efetuar esse reconhecimento, pelo que tem que "identificar" a maior parte das palavras.

Com o treino, o leitor principiante irá alargar o seu reportório de palavras conhecidas. Com o tempo passará a utilizar a estratégia de reconhecimento. Esta mudança pode não ocorrer. Neste caso estamos perante leitores com dificuldades na leitura.

A identificação das palavras deve ser sempre considerada uma etapa transitória do reconhecimento imediato que constituirá, esse sim, uma habilidade importante dos microprocessos (Giasson, 1993). “O reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (Giasson, 1993, p. 62).

Casas (1988) sugere que a descodificação implica quatro processos. O primeiro deles é o processamento visual que inclui as habilidades essenciais relacionadas com a discriminação, a diferenciação figura-fundo, a capacidade de reter sequências, a capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.

O segundo é o processamento fonológico que, por sua vez, inclui habilidades básicas como a discriminação de sons, a diferenciação de sons relevantes dos irrelevantes, a memorização correcta de sons, a sequencialização de sons na ordem adequada e a análise e a síntese de sons na formação de palavras.

Os dois últimos processos, embora não sejam exclusivos da descodificação facilitam o reconhecimento das palavras. São eles, por um lado, o processamento linguístico que implica a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico, que é o visual ou escrito e por outro, o processamento contextual que se refere à habilidade de fazer uso do contexto para ler as palavras desconhecidas (Clayton et al., 2020; Cruz, 1999; Citoler, 1996; Casas, 1988).

O leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se tiver uma capacidade linguística de compreensão com-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

petente. Ainda assim, como lembra Braibant (1997), a primazia está no grau de precisão, rapidez e automatismo da descodificação e do reconhecimento visual, uma vez que só quando tais processos se tornam automáticos é que os recursos cognitivos se podem concentrar, essencialmente, nos processos de compreensão do texto (Clayton et al., 2020; Capovilla, et al, 2002).

A rapidez com que se identifica uma palavra facilita o processo de compreensão. Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efectuar as operações de análise sintáctica, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Aguiar et al., 2022; Morais, 1997).

Este reconhecimento fluido das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Lopes, 2001; Cruz, 1999; Citoler, 1996). Mas a fluência não se atinge sem treino dos mecanismos de automatização. Este treino de rotinas e automatização de processos é imprescindível para a economia e gestão dos recursos mentais, fundamentais no processamento da informação (Clayton et al., 2020; Bártolo, 2000; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). Para que a criança adquira este reconhecimento ortográfico das palavras têm necessariamente de observar várias vezes a sua forma ortográfica.

Alguns dos alunos apenas têm um léxico ortográfico mental das palavras mais frequentes, enquanto outros, normalmente os que leem mais e de forma mais autónoma, tem um léxico mais elaborado. Desta forma afigura-se como fundamental encorajar os nossos alunos a lerem e a relerem, em voz alta ou em silêncio, para si ou para outros, pois desta forma poderão desenvolver uma leitura autónoma e eficaz (Fayol et al., 2000).

De uma forma muito geral, o melhoramento da performance do léxico mental, ortográfico e fonológico comporta vários objetivos. Em primeiro lugar evitar o recurso à decifração para as palavras frequentes. A decifração é influenciada pelo tamanho das palavras e pela regularidade. Assim, as palavras compridas são lidas menos bem e menos rapidamente do que as palavras curtas. As palavras que comportam associações raras e irregulares de configuração de letras e de sons são lidas mais lentamente e com mais erros do que as palavras regulares. Em segundo lugar é crucial diminuir a duração de reconhecimento e de leitura em voz alta das palavras frequentes. Em terceiro lugar, é necessário ajudar os alunos a diferenciar ortograficamente as palavras homófonas e melhorar a leitura das palavras irregulares (Fayol et al., 2000).

Lewkowicz (1980) apresenta uma série de tarefas em função da sua utilidade para a aprendizagem da descodificação de palavras. Entre elas destacamos as tarefas que requerem: comparar sons com palavras ou palavras entre si, reconhecer se duas palavras rimam, identificar a palavra que não rima num conjunto, efetuar tarefas de supressão e de substituição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), identificar a posição de um determinado som (inicial, intermédio ou final), separar o som inicial, intermédio ou final de uma palavra, ou contar os sons.

Também Yopp (1988) propõe algumas tarefas para trabalhar o conhecimento fonológico, se bem que se centra no âmbito fonémico: identificar um som numa palavra, identificar um som comparando palavras, separar um som, e identificar, contar, sintetizar ou suprimir fonemas. A todas estas tarefas acrescentamos a tarefa de inserção (Alégia, Pignot & Morais, 1982; Carrillo, 1994; Mann, 1984 cit. por Sánchez & Jiménez, 2001).

Por fim, Albuquerque & Martins (2020), mais recentemente, centram-se nas tarefas de soletração com pseudopalavras e no seu potencial de apoio ao desenvolvimento da consciência fonológica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.2.6. Fluência de leitura

A fluência de leitura é um conceito complexo que foi definido como "um nível de precisão e taxa em que a decodificação é relativamente fácil... e onde a atenção pode ser alocada para a compreensão" (Wolf e Katzir-Cohen, 2001, p. 219).

A primeira abordagem do fenómeno decorre dos estudos de Huey (1908-1968), na observação de um fenómeno que veio a designar como automatismo: a capacidade dos leitores descodificarem as palavras do texto sem esforço (Rasinski, 2004). O automatismo está presente quando os processos são rápidos, sem esforço, autónomos e sem consciência (Logan, 1997, cit. in Kuhn et al., 2010).

A aplicação deste conceito à leitura deriva em que a velocidade pode ser observada no reconhecimento instantâneo das palavras, que são lidas como um todo a partir da memória, o que é mais rápido do que qualquer processo analítico como o uso da analogia ou descodificação fonémica (Ehri, 2005). A rapidez na leitura surge simultaneamente com a maior precisão na descodificação das palavras, à medida que os leitores aumentam a prática da leitura (Kuhn et al., 2010). Em relação ao esforço verifica-se que leitores fluentes reconhecem a maior parte das palavras do texto sem esforço e para além de descodificarem as palavras compreendem em simultâneo o que estão a ler (Kuhn et al., 2010). A autonomia observa-se na falta de controlo que os leitores têm sobre o reconhecimento das palavras. Por último, a falta de consciência advém do facto do processo de reconhecimento das palavras se tornar tão automático e rápido que os leitores deixam de ter controlo sobre todos os passos do processo.

Em suma, a fluência desenvolve-se com a experiência derivada de processos biológicos e cognitivos relacionados com as dimensões ortográfica (visual), fonológica (som), semântica (significado) e contextual (conhecimento prévio) (Reichle et al., 2003; Cheng e Caldwell-Harris, 2016; Schuster et al., 2016).

Wolf e Katzir-Cohen (2001) afirmam que a fluência da leitura envolve todos os processos e subprocessos presentes na leitura, argumentando que a fluência é influenciada pelo desenvolvimento de rápidas taxas de processamento em todos as componentes da leitura. Fuchs, Fuchs, Hosp e Jenkings (2001) e Hudson et al. (2009) também atendem à fluência como uma complexa orquestração de múltiplos subprocessos que trabalham em diferentes níveis, do reconhecimento das letras à construção de significado, o que pode explicar as diferenças individuais na fluência de leitura.

O modelo conceptual da fluência (Hudson et al., 2009) foca precisamente as componentes da precisão e automatismo da fluência.

De acordo com este modelo, a descodificação de palavras desconhecidas precisa e automática decorre: (i) da competência ao nível da consciência fonémica, i.e., descodificar envolve a identificação dos sons associados às letras e a manipulação desses sons para formar a pronúncia da palavra (se este processo não for fluente os leitores com dificuldades na manipulação dos segmentos sonoros têm que efetuar múltiplas tentativas para pronunciar de forma correta uma palavra desconhecida); (ii) de conhecer a relação grafema-fonema, i.e., a dimensão nuclear do princípio alfabético (sem o conhecimento de como os sons são sistematicamente representados por letras, os leitores podem não ser bem-sucedidos numa linguagem alfabética) (NICHD, 2000); (iii) do reconhecimento automático de fonogramas, i.e., grupos de letras que partilham um padrão nas palavras como as rimas, sufixos e prefixos (em o conhecimento destes padrões,

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

os leitores não serão capazes de progredir para uma descodificação com maiores níveis de complexidade e mais eficiente (Ehri, 2005).

Hudson e os seus colaboradores (2009) estabilizam ainda as competências necessárias à fluência de descodificação dos textos: (i) descodificação de palavras visualmente ou automaticamente (*sight word*) - a fluência será tanto melhor quanto maior for o número de palavras identificadas de forma automática, acionando na memória informações sobre soletração, pronúncia e significado e tanto pior quantas mais palavras o leitor tiver de descodificar analiticamente ou por inferência contextual (Ehri, 2005); (ii) fluência na descodificação do texto - quando as palavras não são descodificadas automaticamente, têm de ser identificadas de forma analítica, afetando a fluência global de leitura do texto, em particular tratando-se da ativação da capacidade de descodificar analiticamente palavras desconhecidas com precisão e diminuindo significativamente a resiliência do leitor quando este tem de empregar este nível de esforço para mais do que duas palavras seguidas; (iii) conhecimento ortográfico – esta competência influi na decifração, dado que o leitor memoriza estruturas ortográficas de palavras que por analogia podem ser utilizadas para a descodificação de palavras (Ehri, 2005); (iv) integração de múltiplas pistas - a integração de pistas grafo-fonéticas e morfossintáticas é muitas vezes crucial na determinação da pronúncia exata da palavra que está a ser descodificada e a velocidade com que os leitores combinam a informação destas múltiplas pistas contribui para a fluência global de leitura do texto.

Os estudos assinalam ainda uma correlação recíproca entre fluência e compreensão, destacando a dimensão da metacognição, i.e., a capacidade de estar consciente e regular o seu próprio pensamento sobre a atividade que está a desenvolver. Assim, ao iniciar uma tarefa de leitura, os leitores tomam muitas decisões conscientes e inconscientes com base em uma ampla gama de fatores, e essas decisões são suscetíveis de afetar a taxa de leitura do texto: e.g., a valorização atribuída à precisão versus velocidade - alguns leitores podem estar mais preocupados em lerem de forma precisa (não cometerem erros/ tantos erros), do que em concluírem rapidamente a tarefa (Hudson et al., 2009).

São ainda variáveis a ter em consideração, para além da metacognição: (i) o conhecimento - quanto mais tempo despendido no processamento do significado do texto, mais baixa é a fluência de leitura; (ii) vocabulário automático - a velocidade com que o significado das palavras é identificado afeta a velocidade com que um texto é lido; (iii) leitura em contexto – a análise contextual ou leitura com o apoio de pistas contextuais potencia a fluência; (iv) o contexto social do leitor, i.e., a importância que é atribuída à leitura, as oportunidades para a sua da leitura, experiências e motivações.

No entanto, em vez de focar a fluência, grande parte do corpo científico dedicado à leitura relatou a ligação entre esta e consciência fonológica, especialmente entre leitores iniciantes e *poor readers*. Com efeito, subjaz um grande corpo de pesquisa que associa as competências de consciência fonológica com a leitura de palavras (Liberman, 1971; Wolf et al., 2002; Vellutino et al., 2004; Ziegler e Goswami, 2005).

Os estudos de Elhassean, Crewther & Balvin (2017) focam precisamente esta tendência, colocando em evidência ambas as associações. Analisando a pontuação composta de consciência fonológica entre os grupos de fluência de leitura, os leitores fluentes demonstraram ter habilidades de consciência fonológica melhor desenvolvidas do que os leitores não fluentes. A implicação dessa descoberta é que os leitores fluentes examinados eram hipoteticamente mais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

capazes de decodificar palavras regulares do que os leitores não fluentes, o que é corroborado, para a língua portuguesa pelos estudos de Moura, Pereira & Simões (2018, 2015).

Embora a fluência de leitura seja caracterizada pelo rápido reconhecimento visual automático de texto conectado, essa descoberta apoia a noção de que a aquisição da fluência de leitura requer a automatização de estratégias que permitem a decodificação independente de novas palavras. De acordo com a hipótese de autoaprendizagem, as habilidades de decodificação fonológica representam tal estratégia (Firth, 1972; Jorm e Share, 1983; Share, 1995, 2008a).

No entanto, e face ao estudo de Elhassean et al (2017), embora a consciência fonológica possa desempenhar um papel importante na expansão das representações ortográficas de palavras regulares dos leitores, a prevalência relativamente alta de palavras irregulares na ortografia inglesa (tornando-a uma ortografia opaca) indica que a consciência fonológica por si só pode não ser suficiente para o desenvolvimento de fluência. Será importante, por isso, confirmar se, dada a maior transparência da língua portuguesa, esse indicador se mantém.

Os estudos também comprovam que a contribuição da consciência fonológica para diferentes aspetos da habilidade de leitura diminuiu com o aumento da fluência, tendo desempenhado um papel contributivo em todos os aspetos da capacidade de leitura examinados em leitores não fluentes, exceto para a taxa de leitura. Elhassean et al (2017), nos seus estudos, confirmam que as pontuações de descodificação fonológica são mais influenciadas pelas habilidades de consciência fonológica, seguidas por reconhecimento visual de palavras e compreensão de leitura, o que implica que leitores não fluentes dependem mais fortemente de uma estratégia de descodificação de palavras reais que envolve segmentação e combinação de fonemas, do que leitores moderadamente fluentes e leitores fluentes.

Deste modo, a imprecisão na descodificação de novas palavras no texto e as limitações no número de palavras que os leitores experimentam levam a uma significativa baixa taxa de aquisição de novas palavras dos leitores não fluentes, o que limita o desenvolvimento do vocabulário automático. Com efeito, após a fase inicial da aprendizagem da leitura, a severa limitação do número de palavras que podem ser reconhecidas automaticamente, sem o recurso a um processo analítico constitui uma importante característica destes leitores (Torgesen et al., 2001) e mesmo quando adquirem boas competências ao nível da descodificação, a confiança no processo analítico não produz o tipo de fluência que é suportado através do reconhecimento automático das palavras e, por isso, a fluência de leitura continua a ser mais lenta em comparação com os alunos sem dificuldades (Shaywitz, 2008; Torgesen et al., 2001).

Deste modo, só através de intervenções precoces que ajudem a equalizar as práticas de leitura entre estes dois grupos de leitores, ajudando a que os leitores em risco de problemas na leitura consigam acompanhar o ritmo de desenvolvimento das competências de leitura iniciais, logo nos primeiros anos de escolaridade, poderão eliminar muitos dos problemas de fluência apresentados por leitores mais velhos (Torgesen et al., 2001).

Meyer e Felton (1999) referem outros dois fatores, para além do reconhecimento de palavras individuais de forma lenta, que podem explicar uma leitura sem fluência: a falta de sensibilidade às pistas prosódicas devido a falhas no processamento sintático e a incapacidade de estabelecer ligações semânticas de ordem superior entre as palavras, significados e ideias.

Por fim, Shaywitz (2008) refere ainda, cumulativamente, progressos muito lentos na aquisição de competências de leitura e falta de estratégia para ler palavras novas, as quais serão alvo de analise no capítulo subsequente.

Já para o National Reading Panel (NICHD, 2000) a fluência é uma das componentes indispensáveis para a aprendizagem da leitura e um dos fatores críticos para a sua compreensão. A

fluência desenvolve-se gradualmente ao longo do tempo e através da prática de leitura. A prática de leitura de palavras isoladas é importante, mas não é suficiente para desenvolver a fluência. Embora alguns leitores possam reconhecer automaticamente palavras isoladas ou em listas, podem não ser capazes de as ler fluentemente quando estas aparecem em frases no texto.

Assim, torna-se importante proporcionar aos leitores aprendizagens e prática em fluência através da leitura de palavras em textos (Aguiar et al., 2022; Kuhn et al., 2010; Armbruster et al., 2003), reforçando-se, nas linhas de investigação da última década a importância de aprendizagens contextualmente situadas e funcionais (Groen, Veenendaal & Verhoeven, 2019; Lee & Chen, 2019; Liu, Georgiou, Zhang, Li, Liu, Song, Kang, Shi, Liang, Pan & Shu, 2017; Lipp, Helfrich, Gladys, & Patton, 2016).

1.2.7. Compreensão leitora

Ler implica compreender (Giasson, 1993). Abordar a leitura implica necessariamente distinguir processo de leitura dos seus objetivos e resultados (Morais, 1997). Ler com sucesso implica necessariamente uma competência leitora que aproveita/ desenvolve estratégias e saberes já adquiridos, recorrendo ao reconhecimento de marcas discursivas e linguísticas (Smith, 2003), i.e., a compreensão é a base, não a consequência da leitura.

Fernández (2005) e Giasson (1993) sublinham a agência do leitor, no seu papel de criação do sentido do texto, processo durante o qual, simultaneamente, se serve dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. Neste sentido, mobiliza conhecimentos estratégias que Fernández resume da seguinte forma (2005): conhecimentos prévios e experiência sociocultural, estratégias pessoais de leitura e aprendizagem, competência discursiva e competência linguística.

No processo de compreensão leitora, o leitor tanto pode inferir o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto, como por uma dedução semântica; formula hipóteses sobre o que vai lendo, como prevê e confirma/ refuta essa hipótese; capta a coerência e coesão do texto, como se apercebe dos vários elementos formais ou estruturais que o suportam na apreensão do texto (e.g., título, subtítulo, introduções, as primeiras frases, as conclusões, índices, sumários, divisão em capítulos, notas, esquemas, quadros, imagens…). Com efeito, a totalidade destes mecanismos atuam sobre a compreensão, mas terão necessariamente de ser ativados e só mediante essa ativação o leitor será capaz de construir um esquema que possibilita a representação mental do texto (Cassany, 1998; Giasson, 1993).

No processo da compreensão leitora, realizam-se várias operações. Lihón (2008) propõe três níveis operativos: a) nível de análise; b) nível inferencial; c) nível crítico-valorativo. A proposta de Lihón colhe as vantagens de decorrer da preocupação de progressivamente promover a liberdade, autonomia e entusiasmo dos leitores enquanto, simultaneamente, visa a facilitação do trabalho da compreensão e todo o processo de assimilação da leitura.

No nível de análise ou nível textual integram-se os níveis literal, de retenção e organizacional. Todos estão relacionados com o texto, quer através da informação explícita, quer seja da captação de conteúdos ou através da ordenação de elementos que estão no texto (Lihón, 2008).

O nível literal centra-se nas ideias e informações que estão explicitamente expostas no texto através do reconhecimento ou por evocação de factos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A compreensão no nível da retenção é a capacidade de captar e aprender os conteúdos do texto, sejam reprodução de situações, lembrança de pormenores, fixação dos aspetos fundamentais do texto, reunião dos dados científicos, entre outros.

A compreensão no nível organizacional implica a ordenação de todos os elementos que estão ligados ou que têm uma relação e que surgem no texto, realizando-se através da captação e do estabelecimento de relações. Esta permite ao leitor estabelecer relações de causa/efeito, captar a ideia principal, classificar as personagens, reordenar sequências e resumir através da generalização.

No nível inferencial, procuram-se relações mais amplas e além da leitura literal, adicionando-se informações e experiências anteriores, relacionando o lido com saberes prévios e formulando/ refutando hipóteses e ideias, tendo como objetivo a elaboração de conclusões. Este nível favorece relações com outros campos do saber e a integração de novos conhecimentos num todo (Golder & Gaonac`H, 2002).

No nível crítico-valorativo ou nível contextual integram-se os níveis de interpretação, valorização e criatividade. Todos estão associados ao contexto, à síntese, combinando-se elementos ou partes, até construir uma nova estrutura original e inesperada, bem como experiências prévias com material novo, integrando-o num todo (Lihón, 2008).

Neste nível, o leitor emite juízos de valor sobre o texto lido, tendo em conta qualidades de exatidão, aceitabilidade e probabilidade. Segundo Camba (2006), os juízos podem ser tipificados em quatro categorias: (1) de realidade ou de fantasia; (2) de adequação e validade; (3) de apropriação; (4) De recusa ou aceitação.

A compreensão no nível interpretativo reordena os conteúdos do texto através da formação de opinião, da dedução de conclusões, da previsão de resultados, da extração de mensagens de um texto, da formação de um juízo de valor ou da reelaboração do texto numa síntese própria.

No nível valorativo - formulação de juízos baseando-se em experiências e valores – suporta-se na captação dos sentidos implícitos, na formação de juízos a partir do valor que está no texto, na separação dos factos e das opiniões, na criação de uma opinião acerca da boa ou má realização do texto e da atuação das personagens.

Por fim, o nível criativo consiste na criação de opiniões próprias sobre o texto, comparando o que ele transmite com a realidade, ou então criando algo ou um texto novo. Poderá ser concretizado através de associações de ideias, reafirmação ou mudança de conduta, formulação de ideias e recrutamento de vivências próprias, transformação do assunto/ final do texto, entre outros (Lihón, 2008).

A compreensão apresentada nos níveis propostos por Lihón (2008) assenta numa lógica de progressiva complexificação dos processos acionados ao nível da compreensão leitora e do esperado aumento da eficácia do leitor na ativação dos mecanismos e estratégias de compreensão.

Os estudos mais recentes enveredam pela relação entre a consciência morfológica e morfossintática enquanto preditivas das competências da compreensão leitora e mesmo da compreensão auditiva e, em particular, da importância de investir nestas por forma a que o leitor possa antecipar sentidos, relações lexicais e semânticas e potenciar a compreensão (Oliveira, Levesque, Deacon, & da Mota, 2020; Simpson et al., 2020; Gottardo, Mirza, Koh, Ferreira & Javier, 2018).

A par destes, Cypert & Petro (2019) têm vindo a propor o investimento na prosódia como potenciador da compreensão e, concomitantemente, o impacto da prática continuada de leitura permanece como indicador e adjuvante mais positivamente associado à compreensão leitora, e acordo com os estudos de Locher, & Pfost (2020), numa linha de investigação que claramente

associa outros processos e estratégias de promoção para a potenciação da compreensão leitora que não a consciência fonológica (Bowers, 2020).

1.3. PROCESSOS COGNITIVOS IMPLICADOS NA ESCRITA

Enquanto área de investigação intensiva particularmente recente, os estudos sobre a escrita e, nomeadamente, os processos cognitivos implicados na tarefa de escrita decorrem de investigações nas últimas quatro décadas.

As diferentes abordagens concetuais focam-se (i) na estrutura e forma do texto, (ii) nos processos implicados na composição e (iii) na intervenção didática, e.g. nas estratégias mobilizadas para ensinar o indivíduo a escrever. Estas categorias temáticas correspondem, por sua vez aos modelos centrados no produto, aos modelos centrados nos processos e aos modelos centrados no contexto, respetivamente (Mata, 2005).

Ao abrigo da Psicologia Cognitiva, indubitavelmente a investigação internacional e nacional tem-se inclinado com particular incidência para as abordagens centradas no processo, sendo central e determinante o contributo de Flower e Hayes (1981).

1.3.1. Modelo cognitivo de Flower e Hayes (e contributos subsequentes)

Segundo Flower e Hayes (1981) a tarefa de escrita decorre da mobilização de "um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta" (Carvalho, 2001, p. 144), envolvendo três componentes principais: o contexto da tarefa, o qual é relativo ao tema, ao destinatário e ao próprio texto em conceção; a memória a longo prazo do sujeito que escreve, armazenando o conhecimento sobre o assunto a escrever, que, segundo os autores, não é linear e nem tem etapas rígidas, mas permite que as atividades ligadas a cada uma destas fases possam surgir em diferentes momentos do processo de escrita, existindo uma interatividade entre as fases de planificação, redação e revisão.

Flower e Hayes (1981) reconhecem o seu estudo como o resultado de três décadas de desenvolvimento do *framework* em torno do estudo da escrita e composto por três níveis.

A parte inferior, ou nível de recursos, representa os recursos cognitivos gerais que os escritores podem usar enquanto escrevem. O nível médio, ou processo, representa os processos cognitivos que os escritores podem usar para criar textos junto com o ambiente de tarefa em que esses processos operam. O nível superior, ou controle, representa os fatores que controlam as operações no nível do processo.

No nível inferior, i.e., no nível dos recursos, são integrados quatro recursos: atenção, memória de longo prazo, memória de trabalho e leitura, os quais são ativados em diversas atividades, incluindo a escrita. Por atenção, Flower e Hayes (1981) referem-se à capacidade de manter o foco numa tarefa diante da distração, com frequência também referida como "função executiva" ou "controle executivo". O desenvolvimento da atenção do escritor é um recurso que possibilita o controle das funções executivas e pode ter um impacto relevante na seleção da estratégia de escrita do escritor.

A memória de longo prazo é um recurso complexo que armazena o conhecimento do indivíduo sobre fatos, eventos, planeamento motor, controle e habilidades de execução, acesso à

forma das letras e capacidades de produção e linguagem, incluindo vocabulário, ortografia, gramática/sintaxe e esquema de discurso. Chenoweth e Hayes (2001) complementaram este modelo, comprovando que a fluência com que o indivíduo escreve depende criticamente de quantos anos de experiência a pessoa tem com o idioma. Correlativamente, competências ortográficas subdesenvolvidas e caligrafia ilegível ou não automática também poderão negativamente interferir no desenvolvimento da escrita, em particular nos primeiros anos de aprendizagem, e mesmo em escritores mais velhos (Hayes & Chenoweth, 2006; Berninger, Cartwright, Yates, Swanson e Abbott, 1994; Berninger, Yates, Cartwright, Rutberg, Remy & Abbott, 1992).

A memória de trabalho surge como terceiro recurso referido por Flower e Hayes, já em 1981, consistindo num sistema de memória projetado para armazenar as informações necessárias enquanto as operações cognitivas são realizadas para realizar uma tarefa. Diversos estudos publicados desde a década de oitenta reforçam a importância deste recurso, demonstrando que a interferência nos recursos da memória de trabalho pode reduzir a fluência e a qualidade da escrita (Daiute, 1984: Fayol, Largy & Lamaire, 1994; Chenoweth & Hayes, 2003: Hayes, 2010).

Por fim, e ainda no nível inicial, destaca-se a leitura, não só pelos conhecimentos prévios que providencia ao escritor, mas em particular porque os escritores, e particularmente escritores adultos, despendem tempo substancial durante a execução a ler o texto que acabaram de escrever, sendo que a maior parte do tempo em tarefa de releitura se concentra durante o processo de construção frásica (e.g., um escritor que escreveu a primeira parte de uma frase muitas vezes relê as partes da frase já escritas antes de a completar a frase., tendo como objetivo rever para monitorizar o que foi escrito até ao momento; essa releitura visa monitorizar o que foi escrito até ao momento para decidir se deve rever, bem como decidir o que escrever a seguir). Nesta medida a leitura tem como objetivo potenciar a coerência e coesão textuais (Kaufer, Hayes & Flower, 1986). Da mesma forma, editar e rever implica a leitura repetida do texto produzido (Hayes, Flower, Schriver, Stratman e Carey, 1987).

No nível dos processos, i.e., no nível medial, Flower e Hayes (1981) apresentam-nos duas dimensões: (i) o contexto da tarefa e (ii) os processos de escrita. Contributos subsequentes ao modelo de 1981 revelam que os adultos normalmente compõem textos em explosões/ *bursts* de linguagem com uma média de seis a doze palavras, dependendo da competência do escritor (Kaufer, et al. 1986; Chenoweth & Hayes, 2001), consistindo essas rajadas na linguagem que o escritor propõe para inclusão no texto. Verificou-se ainda que as mesmas são separadas por pausas, as quais correspondem aos momentos de planeamento do fragmento seguinte. Chenoweth e Hayes (2001) propõe que, em escritores adultos, as rajadas de linguagem são produzidas por meio da interação de quatro processos cognitivos: um proponente, um tradutor, um avaliador e um transcritor.

A função do proponente é sugerir um conjunto de ideias para inclusão no texto, passando-o ao tradutor. O proponente pode obter informações do planeador, do contexto da tarefa, da memória de longo prazo e do texto escrito até ao momento. As ideias sugeridas pelo proponente são de natureza não-verbal.

O tradutor, por sua vez, representa as ideias propostas como sequências gramaticais da linguagem, i.e., traduz ideias não-verbais numa forma verbal de expressão (Chenoweth & Hayes, 2003). Poderá, da mesma maneira, transformar conjuntos de ideias ou cadeias de linguagem em formato visual ou auditivo, as quais foram alvo de codificação na memória verbal de longo prazo (Hayes e Chenoweth, 2007). Sugerem ainda que a fluência com a qual o tradutor opera depende da experiência linguística do escritor e da quantidade de memória de trabalho

verbal disponível para o escritor (Hayes, 2010; Chenoweth & Hayes 2001, 2003). Cumulativamente, acrescentam que a explicação para a composição irregular e fragmentária de textos nas elevadas demandas que o tradutor faz dos recursos de memória de trabalho disponíveis, limitando a fluência de escrita.

De seguida, o transcritor transforma em texto escrito as sequências de linguagem produzidas pelo tradutor. Estudos longitudinais de Abbott e Berninger (2010) revelam que em escritores incipientes ou com dificuldades ao nível da caligrafia e ortografia, a tarefa de transcrição pode representar um desafio acrescido para o processo de tradução, sendo que a ortografia é aquela que tem as influências longitudinais mais consistentes. Para aqueles que inicialmente lutam com a transcrição, os estudos mostraram que, com instrução e prática apropriadas, essas tarefas se tornam mais automatizadas e exigem menos recursos cognitivos (por exemplo, Berninger & Amtmann, 2003). No entanto, Hayes e Chenoweth (2006) descobriram que, mesmo em adultos, o processo de transcrição ainda exige recursos da memória de trabalho.

Por fim, o avaliador examina os resultados dos demais processos, avaliando a respetiva adequação, podendo rejeitar uma ideia ainda antes de ser traduzida, rejeitando uma cadeia de linguagem e mesmo exigindo a revisão de cadeias já transcritas. Hayes (2011) sugere que o processo de avaliação pode ser mínimo ou ausente em algumas das estratégias de escrita que escritores incipientes/ jovens, ainda que possam afirmativamente responder a solicitações específicas para avaliar textos.

O modelo de Flower e Hayes (1981) integra ainda o ambiente da tarefa, o qual inclui os fatores físicos e sociais imediatos que influenciam os processos de escrita. Este integra contribuições simultâneas de colaboradores e críticos. Para além disso as representações sociais e culturais encontram-se plasmadas na memória de longo prazo do escritor e no ambiente da tarefa. A memória de longo prazo contém ainda o conhecimento do escritor sobre o género e as estratégias de escrita e a compreensão do escritor de como cada destinatário provavelmente responderá ao texto. Em suma, contém o conhecimento episódico do escritor: a memória da interação do escritor com o mundo social e físico.

O ambiente físico da tarefa inclui os materiais da tarefa, a tecnologia de transcrição e o texto escrito até ao momento. Tanto a natureza dos materiais da tarefa como da tecnologia de transcrição pode influenciar a condução da tarefa de escrita de maneiras substanciais. Investigações conduzidas sobre a qualidade de textos ditados vs. textos escritos revela diferenças significativas, quando o leitor é incipiente/ muito jovem; por outro lado, as redações manuscritas apresentam significativa maior qualidade do que as digitalmente redigidas (Hayes & Berninger, 2009; Connelly, Gee & Walsh, 2007; De La Paz & Graham, 1995).

Os mais relevantes contributos no domínio do texto escrito até ao momento (TWSF – *text writen so far*) devem-se a Kaufer e seus colaboradores (1986) em estudos desenvolvidos com escritores adultos, observando que estes operavam tarefas de releitura à medida que escreviam o texto, sendo que mais de 80% dessa releitura envolvia as primeiras partes da frase atualmente em construção. Em cerca de um quarto dos casos, a releitura foi seguida de uma revisão. Essas observações sugerem que a releitura do TWSF desempenha uma função de coordenação: uma vez que as frases são compostas em partes, é possível que os escritores percam a noção dos recursos do texto, como tom, número e tempo, à medida que passam da composição de uma parte para a seguinte. Neste sentido a releitura poderá contribuir para o aumento da coerência dos textos do escritor à medida que este adquire experiência e competências de escrita. Os resultados também sugerem que escritores muito incipientes/ jovens podem ignorar o conteúdo

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

do TWSF e atender apenas à sua quantidade, usando-a para determinar se escreveram o suficiente/ completaram a tarefa (Kaufer et al, 1986).

O nível superior proposto pelo modelo de Flower e Hayes (1981) é o nível de controlo. Este é integrado pela motivação, definição de objetivos, plano atual e esquemas de escrita. Neste nível está subentendida a atuação do iniciador de tarefa, influenciando o planeador pela especificação do tópico, público ou outras características do texto a ser escrito. O planeador é responsável por estabelecer metas para a atividade de escrita. Já os esquemas de escrita representam as crenças do escritor sobre as propriedades que o texto a ser produzido deve ter (conhecimento do género) e também crenças sobre como produzir esse texto (conhecimento estratégico). Os esquemas de escrita variam de escritor para escritor e mudam à medida que os escritores se desenvolvem. As estratégias especificadas pelos esquemas de escrita determinam a seleção dos processos de escrita, como os processos de escrita operam e como os processos de escrita interagem entre si e com o ambiente da tarefa.

Em 2011, Hayes pôs em evidência a relação entre o esquema de escrita, os processos de escrita e a estrutura do texto propondo a categorização das referidas estratégias em três tipos: a estratégia de foco flexível, a mais simples das três e que não exige que o proponente mantenha o foco num tema e, portanto, não há lugar à avaliação da qualidade da execução da tarefa produzida por proponente, tradutor ou transcritor, pelo que frequentemente é designada de escrita de fluxo de consciência. Neste sentido, a mensuração efetuada rege-se apenas pelo padrão da quantidade, verificando a quantidade de texto escrito até ao momento.

A segunda estratégia, a estratégia de tópico fixo, é a estratégia mais comum nos primeiros anos de escolaridade. A sua mobilização implica que o processo de avaliação avalia a qualidade do resultado dos outros três processos, visto que cada frase proposta deve fazer referência a um único tópico.

A terceira estratégia proposta por Hayes é a mais mobilizada a partir do segundo ciclo de escolaridade e é designada por estratégia de elaboração de tópicos. O proponente terá de manter o foco num tema geral, podendo, adicionalmente, introduzir subtemas relacionados com o tema principal. O processo de avaliação integra todos os demais processos e níveis do modelo.

Na medida em que estas três estratégias produzem textos com estruturas distintas., confirma-se que o esquema de escrita seleciona e organiza processos de escrita usados para produzir texto impactando as propriedades do texto produzido (Hayes, 2011).

Em suma, o modelo de Flower e Hayes (1981), pela descrição minuciosa que faz dos processos mentais que decorrem no ato de escrita, impôs-se, pelo seu dinamismo e flexibilidade, como referência de base para os estudos nesta área (Almeida, 2011; Campos, 2005; Carvalho, 2001, 2003), sendo que os estudos subsequentes constituem complementos deste.

Assim, sintetizando o modelo e respetivas contribuições adicionais: na planificação, o escritor constrói uma representação interna do saber, na medida em que estabelece objetivos, ativa e seleciona conteúdos e organiza a informação a utilizar na fase da redação. Nesta o escritor organiza as expressões linguísticas em frases, parágrafos e, eventualmente, secções, constituindo uma unidade em que estas se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica. Por fim, na revisão é requerida a reflexão sobre o texto já produzido, analisando-o em função dos objetivos inicialmente traçados e a sua, eventual, correção e reformulação. De ressalvar que estes processos são recursivos pelo que ainda que linearmente explicados, são recursivamente implementados pelo escritor em função das diferentes solicitações quer dos operadores de processo, quer dos elementos que compõem o contexto da tarefa.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Com base, sobretudo, no modelo de Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1987) estudaram a diferença entre os processos de redação de escritores principiantes e experientes, confirmando que os segundos usam processos mais complexos e mais eficazes na composição escrita. Daqui decorrem dois modelos de escrita: (i) o modelo de explicitação do conhecimento, o qual resulta da perceção dos escritores principiantes em produzir textos que respondam de forma simplista e sem conceptualização à situação que estão a abordar; e (ii) o modelo de transformação do conhecimento, sustentado na premissa de que os escritores experientes formam, constantemente, uma compreensão resultante da interação mental com assunto, destinatários, tópico e situação retórica, originando textos adaptados ao tema e às necessidades dos leitores (Preto-Bay, 2005). É, deste modo, introduzido o conceito de autorregulação (Bereiter & Scardamalia, 1987), o qual é associado a dois mecanismos: (i)a concretização de objetivos (*goal concretization*) e (ii) a facilitação processual (*procedural facilitation*) (Carvalho, 2001; Festas, 2002).

Harris, Schmidt e Graham (1997) confirmam também a importância da autorregulação na orientação para o objetivo, sublinhando que as dificuldades da escrita estão associadas à falta desse mecanismo, de estratégias de composição e de destreza na escrita, bem como à falta de autoconfiança por parte do escritor.

Nos contextos português e espanhol tem sido igualmente seguida a abordagem cognitivista (González, 2009), aplicando-a à análise dos processos de composição escrita em indivíduos com necessidades educativas específicas. São os modelos de orientação cognitiva aqueles que mais diretamente têm influenciado as investigações e a prática do ensino da escrita. No entanto, são igualmente relevantes outros elementos e perspetivas e, principalmente, atender às características particulares do idioma que o escritor terá de codificar através do texto escrito.

1.3.2. O sistema alfabético e os processos implicados na aprendizagem da escrita (e da leitura)

O sistema de escrita da língua portuguesa é um sistema alfabético, i.e., as unidades da fala codificadas na escrita são os fonemas. Os fonemas constituem-se como unidades mínimas de som que introduzem diferenças nos significados das palavras (Martins & Niza, 1998).

Cruz (2007) e Morais (1997) referem que a vantagem dos sistemas alfabéticos reside no facto dos fonemas representarem uma abstração dos sons que emitimos ao falar. O princípio alfabético é assim construído tendo por base as noções de que as palavras podem ser segmentadas num determinado número de fonemas e que cada som pode ser representado visualmente através de um símbolo.

Tal "decomposição" viabiliza a codificação gráfica de toda a linguagem através de um número reduzido e convencionado de signos.

O fonema, enquanto unidade muito pequena, possibilita assim uma grande flexibilidade de combinações. No entanto, este sistema aporta algumas desvantagens como a dificuldade de abstração para mobilizar os fonemas, problemas de sequenciação e agrupamento de letras ou ausência de correspondência entre letras e sons decorrentes da evolução linguística (Rebelo, 1991).

Downing (1973, cit. in Martins & Niza, 1998) comparou, num trabalho de investigação, as características dos sistemas de escrita utilizados em catorze países e concluiu existirem diferenças evidentes de um sistema alfabético de escrita na aprendizagem da linguagem escrita.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A primeira diferença reside na forma como o sistema de escrita se encontra codificado (Downing, 1973, cit. in Martins & Niza, 1998). Um sistema logográfico, em que a cada palavra corresponde uma marca gráfica ou um sistema silábico, não mobiliza nem requer competências de reflexão sobre o oral tão substantivas como um sistema alfabético. Já a complexidade das marcas gráficas utilizadas consiste na segunda diferença: os grafemas utilizados no sistema alfabético de escrita são, aparentemente, formas bastante simples quando comparados com outros sistemas linguísticos (e.g., mandarim). No entanto, a simplicidade das formas gráficas utilizadas no sistema alfabético não parece simplificar a tarefa da aprendizagem, na medida em que se verifica como imprescindível distinguir várias letras e as diferenças entre as várias formas dos caracteres utilizados (e.g., compreender que a mesma letra nas suas formulações maiúscula e minúscula, do ponto de vista percetivo apresenta diferenças significativas apesar de representar o mesmo fonema; para além da proximidade de representação gráfica/ percetiva de várias letras que representam fonemas diferentes e frequentemente com modos de articulação semelhantes).

A terceira diferença opera-se ao nível da complexidade das regras que associam a linguagem escrita à oralidade. O sistema de escrita português não é um sistema alfabético puro e, como tal, a correspondência fonema-grafema não é linear: e.g., a letra "e", por exemplo, pode ter diferentes realizações orais. Por outro lado, existem fonemas representados por mais do que uma letra, como os dígrafos "ch", "nh" e "lh". É por isso fundamental que os leitores compreendam as regras inerentes à ligação entre as unidades de fala e as unidades de escrita, as quais, muitas vezes, não podem ser alvo de aprendizagem explícita, tendo de ser descobertas pelo próprio leitor (Cruz, 2007).

Por fim, a última diferença prende-se com a ordenação temporal das unidades da fala e respetiva representação na escrita (Downing, 1973, cit. in Martins & Niza, 1998): no sistema de escrita português coexiste uma ordenação espacial linear, da esquerda para a direita e de cima para baixo, com espaços entre as palavras. Todos estes aspetos terão igualmente de ser dominados por forma a potenciar o desenvolvimento das competências de literacia e, em particular, da escrita.

Em suma, o sistema alfabético é um código de comunicação que representa a língua portuguesa ao nível fonémico, i.e., os grafemas representam os fonemas da língua. No entanto, é importante sublinhar que esta representação fonémica é imperfeita e que à mesma se associa uma representação ortográfica. A representação ortográfica pressupõe que existe informação nas palavras escritas que ultrapassa o princípio fonémico, dado subsistirem irregularidades que impossibilitam uma correspondência biunívoca entre fonema e grafema.

A par dos processos cognitivos e das características particulares do idioma a ser codificado, será ainda de suma relevância a análise dos fatores internos do escritor que concorrem para a tarefa de escrita e dos respetivos contextos de pertença, a qual tem sido abordada pela perspetiva psicogenética.

1.3.3. Perspetiva psicogenética da aprendizagem da escrita

A psicogénese da língua escrita é responsável por deslocar o foco da aprendizagem da leitura para o aprendente e seus processos internos, focando-se em como se aprende e não como ensinar.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da mesma maneira, é responsável pela não priorização do conceito de pré-requisitos para aprender a ler, ou seja, aliena o conjunto de habilidades percetuais vulgar e de forma generalizada designadas como "prontidão para a alfabetização". Ferreiro e Teberosky (2007) demonstraram que a questão crucial da alfabetização é de natureza conceptual.

Esta perspetiva, representada por Ferreiro e Teberosky (1984), baseia-se na teoria geral dos processos de conhecimento de Piaget: partindo de um dos principais postulados básicos da teoria piagetiana - *o sujeito é o construtor ativo do conhecimento* – propõem que a aquisição da linguagem escrita ocorre antes da escolarização, considerando que as atividades de pré-leitura e leitura supõem uma interação entre o sujeito que pensa e formula hipóteses e o objeto de conhecimento sob a forma de um conflito a ser resolvido e cuja resolução requer raciocínio (Viana & Teixeira, 2002).

A lógica subjacente é semelhante à da teoria piagetiana, na qual a dinâmica do funcionamento e evolução intelectual se fundamenta na interpretação da realidade externa em função de um esquema de significados presentes no sistema cognitivo do sujeito (assimilação), e que, ao mesmo tempo, vai adaptando esse sistema em função dos desafios que o mundo dos objetos lhe coloca (acomodação). Deste ponto de vista, os estímulos não atuam diretamente, mas são transformados pelos sistemas de assimilação do sujeito, sendo que neste ato de transformação o sujeito interpreta o estímulo e é somente em consequência dessa interpretação que a conduta do sujeito se torna compreensível (Ferreiro & Teberosky, 1986).

A teoria psicogenética apresenta assim uma visão radicalmente diferente do método tradicional sobre aquisição da linguagem. Na visão psicogenética, procura-se ativamente entender a natureza da linguagem que é falada no contexto de pertença/ atuação, sendo nesse mesmo contexto que se formulam hipóteses, buscam regularidades, coloca-se à prova suas antecipações e é criada a gramática interna (Ferreiro & Teberosky, 2007).

A grande vantagem desta perspetiva é entender a alfabetização como processo contínuo e dinâmico: a leitura e a escrita não são apenas percecionadas como competências/ materiais e recursos dos meios escolares, formativos e académicos (Ferreiro, 2010).

Em relação à forma como é cognitivamente abordado o texto escrito, as conceções sobre a leitura e a escrita passam por cinco níveis evolutivos, desde uma relativa indiferenciação entre imagem e texto, até ao estabelecimento de uma correspondência termo a termo entre as unidades do enunciado oral e os segmentos do texto escrito (Viana & Teixeira, 2002).

Na primeira fase adquirem-se as duas distinções básicas em que as construções subsequentes serão sustentadas, i.e., a diferenciação entre escrita e desenho, por um lado, e a constituição da escrita como objeto substituto, por outro.

Neste sentido, o desenho corresponde ao domínio icónico: as formas dos grafismos importam, pois reproduzem as formas dos objetos. A escrita, por seu lado, corresponde ao domínio não-icónico: as formas de grafismo não reproduzem as formas dos objetos, nem a sua ordenação espacial reproduz o contorno dos mesmos.

Na segunda fase - designada por hipótese do nome - existe já uma diferenciação entre imagem e texto, sendo este considerado uma etiqueta do desenho. O estabelecimento de condições formais de "legibilidade" de um texto marca o início do segundo dos três períodos fundamentais da organização do escrito na criança (Ferreiro, 1988).

Numa terceira fase a escrita continua a ser previsível a partir da imagem, mas inicia-se um processo de consideração das propriedades gráficas do texto, fornecendo indicadores que permitem sustentar a antecipação feita a partir da imagem.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tais indicadores obedecem a duas tipologias: a continuidade e o comprimento espacial do texto e as diferenças entre as letras utilizadas como índices para justificar as respostas (Viana & Teixeira, 2002).

Neste nível, claramente se desenvolveu a perceção de que a linguagem escrita reenvia para a linguagem oral (Martins, 1996).

O quarto nível/ fase caracteriza-se pela procura da correspondência entre o enunciado oral e os fragmentos gráficos. Num primeiro momento a hipótese levantada é uma hipótese silábica: cada grafema corresponde a uma parte da palavra (geralmente uma sílaba), sendo representado por um sinal gráfico (letra ou pseudo-letra - Viana & Teixeira, 2002).

Nesta fase ocorre o confronto com três tipos de conflitos:

(i) conflito com a quantidade mínima de letras para que a palavra se possa ler presente no caso das palavras monossilábicas;

(ii) conflito com a variedade de caracteres frequentes nos falantes que dispõem de um repertório limitado de letras;

(iii) conflito entre as hipóteses produzidas e a escrita produzida por pessoas alfabetizadas.

Verifica-se que estes "escritores em fase emergente" são capazes de perceber as escritas inventadas por eles, mas não as escritas existentes no meio (Martins, 1996).

Este estado de desequilíbrio "obriga" a rever a hipótese silábica, surgindo uma outra hipótese - a hipótese alfabética – procurando operar a correspondência entre fonemas e grafemas. Neste nível, considerado conceptualmente como o mais evoluído, todas as palavras do texto oral estão representadas no texto escrito.

Resumindo, a teoria psicogenética coloca o foco no escritor emergente enquanto construtor dos seus conhecimentos sobre a linguagem escrita através das suas tentativas de assimilação da informação que o meio lhe proporciona.

Este processo de apropriação é caracterizado por Ferreiro (1988) como a construção de um sistema de representação, no qual o sistema escrito ultrapassa a dimensão de uma simples codificação das unidades fonéticas, na medida em que a compreensão daquele implica a identificação de várias outras particularidades (separação das palavras, sinais de pontuação, uso das maiúsculas e ortografias particulares).

Em síntese, a complexidade da tarefa de composição escrita é claramente evidenciada pelos contributos oferecidos pelas últimas quatro décadas de desenvolvimento científico, granjeando das possibilidades de uma lógica combinatória de estudos de diversa natureza: cognitiva, linguística e psicogenética. Nos últimos anos, diversos têm sido os avanços e estudos, cada vez com maior investimento na dimensão dos fatores internos ao escritor, da sua capacidade motivacional, autorregulatória e do impacto do desenvolvimento das tecnologias de escrita. Importa, por isso, perceber qual o impacto que estes estudos têm na transferência para modelos e estratégias promotoras da aprendizagem da linguagem escrita.

1.4. MODELOS DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

1.4.1. Modelos de ensino-aprendizagem da leitura

Abordados os processos cognitivos implicados na leitura, consideramos relevante analisar o funcionamento e a relação existente entre os mesmos. Neste sentido, propomo-nos uma breve análise do campo teórico dos modelos de aprendizagem da leitura e, posteriormente, a incursão

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

na análise do funcionamento/ relação existente entre os referidos processos cognitivos implicados.

Apesar dos vários esforços e dos significativos avanços, ainda hoje, não existe uma teoria compreensiva sobre a aquisição da leitura que seja capaz de integrar coerentemente as várias dimensões psicológicas, sociais e pedagógicas investigadas ao longo das últimas décadas (Silva, 2003). Por isso, a forma como este desenvolvimento é concebido não é consensualmente aceite. Por um lado, existem os modelos desenvolvimentais de leitura que defendem que este ocorre numa série de etapas (Ehri & Robbins, 1992; Frith, 1985; Gough, & Hillinger, 1980; Marsh, Friendman, Welch, & Desberg, 1980, 1981), por outro lado, existem os modelos compreensivos de leitura, que percepcionam esse desenvolvimento como um processo contínuo (Perfetti, 1991; Stuart & Coltheart, 1988). De seguida, apresentaremos algumas das teorias que melhor caracterizam cada uma destas posições.

1.4.1.1. Modelos desenvolvimentais

Diversos autores compreendem o processo de aprendizagem da leitura numa perspetiva de sucessão de estádios/ fases, integrando o desenvolvimento de determinados processos-chave ou competências, numa lógica de *scaffolding* que possibilita transitar para o patamar seguinte (Ehri, 2007).

A grande vantagem dos modelos desenvolvimentais como o de Ehri é precisamente o facto de identificarem, habitualmente, as causas que pressupõem a transição para a fase/estádio seguinte. Considerando igualmente que estas podem ter origens internas ou externas, permitem ainda determinar com rigor os suportes/ intervenções promotoras das competências necessárias, em particular a seleção do melhor método de ensino e de eventuais estratégias compensatórias.

As competências diretamente ligadas à leitura, tais como a aquisição do conhecimento das letras, são consideradas causas internas, sendo que mecanismos relacionados com a memória, a visão ou a visão são determinados como causas gerais.

No âmbito das causas externas, consensualmente são apontados os métodos de iniciação, os programas de ensino e a prática da leitura (Carvalho, Marcelino Festas, 2018; Ehri, 2007).

A diversidade de propostas de métodos de modelos desenvolvimentistas da aprendizagem da leitura poderia conduzir-nos a uma análise exaustiva dos mesmos, verificando-se, em particular, variações quanto ao número de fases que apresentam e às características que apontam para cada um desses estádios.

1.4.1.1.1 Modelo desenvolvimental da leitura segundo Chall (1979)

No âmbito da perspetiva desenvolvimental, um dos primeiros modelos enunciados foi o de Chall (1979), propondo a existência de quatro fases com alterações qualitativas na passagem entre os vários momentos evolutivos.

O desenvolvimento autónomo e qualitativamente superior alcançar-se-ia com o desenvolvimento de competências de leitura criativas e críticas (Citoler, 1996; Silva, 2003).

Neste sentido e passando à análise dos estádios propostos por Chall, a primeira fase, denominada de fase 0 - pré-leitura ou pseudoleitura, abarcando o período que vai desde o nascimento até ao final da idade infantil (0-6 anos), durante o qual a criança aprende a linguagem oral, integraria a aquisição de uma série de conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, o desenvolvimento das habilidades visuais, visuomotoras, percetivo-auditivas e linguísticas, necessárias

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

para iniciar a aprendizagem formal da leitura/escrita compreendendo a comunicação enquanto propósito da escrita.

Nesta fase estabelecem-se, portanto, os alicerces para a aprendizagem da alfabetização, na dependência direta da riqueza de experiências que a criança vivencia no meio em que se desenvolve. Atualmente, este período é consensualmente denominado por alfabetização emergente (Adams, 1990) ou logográfica.

Nesta fase as crianças podem ler algumas palavras correspondentes a pessoas, objetos ou lugares muito familiares, embora não estejamos diante da competência de leitura ou da verdadeira leitura, uma vez que os estímulos gráficos, atuantes como lologramas, é que possibilitam a enunciação ou "leitura" da palavra escrita e, se for alterado o formato ou a aparência de algum dos seus elementos, a criança deixa automaticamente de o reconhecer (Citoler, 1996; Martins, 1996).

É igualmente nesta fase que a criança vai desenvolvendo competências de segmentação linguística, percebendo que as palavras se podem segmentar em partes, bem como estas se podem agrupar para originar palavras e que estas podem partilhar sons em comum. Estas capacidades são habitualmente designadas como pré-requisitos para o desenvolvimento da competência leitora e, por isso, habitualmente estimuladas por forma a apoiar a transição para a fase seguinte (Silva, 2003; Martins, 1996).

A segunda fase do modelo de Chall é a fase 1- leitura inicial ou descodificação (6-7 anos, 1 e-2º anos de escolaridade). Segundo esta autora a passagem da fase 0 para a fase 1 acontece quando as crianças começam a ser capazes de associar os sons das palavras às letras, o que posteriormente lhes permite descodificar fonologicamente algumas palavras, e constituir um pequeno vocabulário visual das mesmas (Martins, 1996; Silva, 2003).

Esta fase engloba os primeiros anos da escolaridade obrigatória, durante os quais o principal objetivo educativo se prende com a aquisição do código alfabético que é fundamental para aceder a outras aprendizagens. É uma fase em que se trabalham as correspondências grafema/fonema, seguida das combinações silábicas e dos grupos consonânticos.

Os problemas de algumas crianças começam a manifestar-se nesta fase, nomeadamente os das crianças disléxicas que experienciam enormes dificuldades na descodificação de palavras (Citoler, 1996).

Na terceira fase deste modelo, - consolidação e fluidez da descodificação (7-8 anos, 2º e 3ºanos de escolaridade), implica uma consolidação do que aprendeu na etapa anterior. As crianças passam do uso consciente e laborioso do código para um uso automatizado.

Este momento evolutivo corresponde, portanto, ao início da leitura fluente graças ao maior automatismo das competências de descodificação e à maior capacidade para usar, quer as redundâncias da linguagem, quer pistas contextuais.

Estas aquisições irão permitir que a criança, paulatinamente, seja capaz de descodificar com maior fluidez e consequentemente desenvolva uma velocidade leitora mais eficiente. O vocabulário leitor amplia-se, aumentando de forma significativa o número de palavras que conseguem reconhecer de forma global (Martins, 1996; Silva, 2003).

Esta fase completa o domínio dos mecanismos básicos da leitura de palavras. As crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura estagnam nesta fase e dificilmente adquirem um domínio do código que as leve a esse uso fluido. O reconhecimento das palavras não só é lento, mas também pouco preciso já que cometem muitos erros na aplicação das RCGF-FG (regras de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

correspondência grafema/fonema – fonema/grafema). Isto leva a que a maioria dos seus processos atencionais se concentrem na descodificação, com o qual a compreensão se recente (LaBerge & Samuels, 1974).

As seguintes três fases estabelecidas por Chall, estão mais relacionadas com o outro grande componente da leitura, que é a compreensão leitora (Citoler, 1996).

A primeira destas três fases e que corresponde à fase 4 deste modelo é denominada de - ler para aprender o novo (9-13 anos, do 4º ao 8º ano de escolaridade).

De seguida Chall considera a existência de uma fase 5 - múltiplos pontos de vista (14-18 anos). Nesta fase a leitura é altamente eficaz, permitindo, ao aluno, ler todo o tipo de materiais (livros, revistas) e contemplar mais do que um ponto de vista. Por último, surge a sexta fase denominada por Chall como a fase 5 - construção e reconstrução (18 anos em diante). A leitura, agora, utiliza-se mediante as necessidades do leitor, implicando uma reconstrução do significado dos textos em função dos seus próprios objetivos. Nesta fase, a leitura está ao serviço do desenvolvimento pessoal e profissional do leitor.

1.4.1.1.2 Modelo desenvolvimental da leitura segundo Marsh, Friedman, Welsh, & Desber (1981)

Um outro modelo de referência apontado pela literatura é defendido por Marsh, Friedman, Welsh e Desberg (1981). Os autores, baseando-se na teoria de desenvolvimento de Piaget, defendem que o desenvolvimento da leitura se processa em quatro fases, caracterizadas por mudanças qualitativas nas estratégias que as crianças utilizam na aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002a; Silva, 2003).

A primeira fase é caracterizada pela adivinhação linguística. Nela a criança estabelece associações entre a forma visual das palavras e a sua enunciação tendo em conta o contexto em que as mesmas aparecem.

Face a palavras não familiares a criança serve-se do contexto linguístico, e antecipa uma palavra que seja plausível do ponto de vista semântico ou sintáctico (Silva, 2003; Martins & Niza, 1998). Desta forma, esta etapa caracteriza-se pela aquisição de um vocabulário visual, ou seja, um pequeno grupo de palavras que podem ser reconhecidas visualmente pela criança, como se fossem desenhos (Martins & Niza, 1998; Santos & Navas, 2002).

A título de exemplo, perante um livro de histórias, considera que no princípio da história se lê «Era uma vez» apesar de estar escrito "Um dia"; isto porque a criança utiliza o contexto, «livro de histórias e a forma como as histórias geralmente começam» para adivinhar o que está escrito sem ter em conta as características gráficas das palavras (Martins & Niza, 1998).

A passagem ao nível seguinte é feita com base em vários conflitos que a criança experiência. Um deles relaciona-se com situações em que esta estratégia de abordagem dos textos se revela inadequada, na medida em que a sua utilização conduz à enunciação de uma frase anómala do ponto de vista do sentido ou da estrutura gramatical.

Um outro problema ocorre, quando este tipo de estratégia não conduz à identificação de palavras que aparecem isoladas. Por último, surgem, também, conflitos quando o feedback que os adultos transmitem às crianças, em relação a algumas das suas tentativas de identificação de palavras, lhes revelam os erros cometidos (Silva, 2003).

Na fase seguinte, denominada de aproximação visual/ rede de discriminação, o reconhecimento de palavras não decorre apenas do contexto, na medida em que a criança passa a ter em

conta, no seu processamento, determinados índices gráficos, como a primeira letra, a última letra, ou a dimensão da palavra (Silva, 2003).

Por exemplo, de entre um conjunto de cartões em que estão escritos os nomes dos meninos da sua sala de aula, se lhe for pedido que leia a palavra «Joana», palavra essa que nunca viu anteriormente, é capaz de dizer que está escrito «Joaquim» que é uma palavra que já conhece, porque «Joana» começa pela mesma letra. Neste exemplo a criança demonstra ser capaz de utilizar a estratégia de aproximação visual, o que lhe permite fazer um reconhecimento de certas características gráficas das palavras. A criança passa a fazer comparações com palavras já reconhecidas do seu vocabulário visual (nome próprio ou nome dos amigos), encontrando algum nível de similaridade visual, valendo-se, para isso, de pistas contextuais para a auxiliar nessas comparações.

Essas características gráficas são, por exemplo, o tamanho da palavra ou a letra inicial. A diferença entre as crianças desta fase e as da fase anterior é que nesta fase tentam a adivinhar o que está escrito servindo-se do contexto extra-linguístico e de algumas características gráficas das palavras, enquanto na fase anterior se baseiam unicamente no contexto extralinguístico (Santos & Navas, 2002).

A terceira fase, descodificação sequencial, ocorre por volta dos sete anos, sendo caracterizada pelo início do processo de descodificação mediante a aquisição de algumas regras simples de correspondência fonema-grafema (Silva, 2003).

A possibilidade de recorrer às RCGF/FG, permite, à criança, ser capaz de identificar palavras desconhecidas. A evolução para esta fase é impulsionada pela insuficiência das estratégias anteriores face ao aumento do vocabulário escrito que tem de ser processado e pela iniciação ao ensino formal da leitura e escrita.

O aumento das capacidades cognitivas infantis pode conduzir a criança, mesmo na ausência de um método de ensino do tipo fónico, a centrar-se nas relações entre a estrutura ortográfica e sonora das palavras. No entanto, nesta fase a linguagem escrita é concebida como um código unívoco em que cada letra corresponde a um determinado som. Esta conceção do código escrito não permite ainda analisar as palavras em função de regras ortográficas contextuais (Santos & Navas, 2002).

Por último, temos a fase da descodificação hierárquica, na qual a criança passa a utilizar, na descodificação das palavras, regras ortográficas complexas que têm em conta, quer o valor posicional das letras nas palavras, (por exemplo o caso dos valores do «s» no início da palavra, no meio da palavra quando se situa entre as vogais, ou no final da palavra - Martins & Niza, 1998) quer analogias entre as palavras (Silva, 2003).

iii) Modelo desenvolvimental da leitura segundo Uta Frith (1985)

Um outro modelo de referência foi apresentado por Uta Frith, em 1985. A autora apresentou uma teoria cognitiva da aprendizagem da leitura, a qual virá a influenciar as investigações posteriores na área. Uta Frith sugeriu que a aprendizagem da leitura ocorre ao longo de três etapas.

A primeira delas denomina-se de logográfica. Nesta primeira fase assiste-se ao desenvolvimento do léxico logográfico com acesso direto da palavra escrita à memória semântica. É com base nestas aquisições que, a partir dos 3 anos, as crianças são capazes de reconhecer globalmente um número, ainda que reduzido, de palavras valendo-se apenas da sua configuração global e de uma série de indicadores gráficos (forma, cores, contexto, etc.).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

No entanto, não é uma verdadeira leitura, dado que se modificarmos a tipografia de algumas letras ou os indicadores as crianças deixam de as reconhecer (Golder, et al., 1998; Citoler, 1996).

É nessa fase que as crianças que vivem em ambientes com muita exposição à escrita de logomarcas são capazes de ler com desenvoltura as mais frequentes, como por exemplo, "Coca-Cola" (Capovilla et al., 2002; Citoler, 1996; Morais, 1997; Santos & Navas, 2002a; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

A segunda fase é a alfabética. A criança inicia o processo de associação fonema-grafema, podendo descodificar palavras novas e escrever algumas palavras simples. A aprendizagem das correspondências fonema-grafema envolve mais do que apenas reconhecer as letras e associá-las aos sons apropriados, para tal é necessário que a criança perceba que os sons representam e constituem a linguagem falada. Para isso a criança tem de ser capaz de distinguir as letras, de segmentar palavras, de aplicar as RCGF-FG e de combinar os sons para produzir a palavra. Este é o *insight* alfabético que subjaz às capacidades de descodificar foneticamente as palavras e dominar o princípio alfabético da escrita.

É, portanto, nesta fase que a criança começa a utilizar uma estratégia alfabética, baseada na análise das palavras em letras, na associação de letras a sons e na síntese desses sons (Citoler, 1996; Golder, et al., 1998; Morais, 1997; Santos & Navas 2002a; Pereira, Navas & Santos, 2002).

O aluno poderá encontrar vários obstáculos nesta fase, em razão da coarticulação dos fonemas em palavras isoladas e mesmo em frases, assim como das diversas possibilidades de representação dos fonemas, que caracterizam as irregularidades da nossa língua. Apesar desses obstáculos, ou, mais especificamente, por causa deles, a criança caminha para o estágio seguinte, quando o conhecimento ortográfico se consolidar, propiciando uma leitura fluente e com menos esforço (Capovilla et al., 2002).

Segundo Uta Frith, será neste nível que se começam a manifestar as dificuldades específicas de aprendizagem da leitura e escrita (Citoler, 1996). Finalmente, na fase ortográfica, que se caracteriza pelo uso de sequências de letras e padrões de ortografia para reconhecer palavras visualmente, as relações entre grafemas são estabelecidas, o que possibilita a escrita de palavras irregulares (Capovilla et al, 2002).

Esta fase é, portanto, o culminar da habilidade da leitura e escrita de palavras. Deixa-se de utilizar as RCGF- FG para a leitura de muitas palavras, uma vez que se passa a reconhecê-las de uma forma direta, devido ao facto de se ler muitas vezes a mesma (Citoler, 1996; Golder, et al., 1998).

Desta forma, a utilização cada vez mais eficaz da estratégia alfabética fará aparecer uma terceira estratégia, chamada ortográfica que permite o reconhecimento instantâneo das partes significativas da palavra (os morfemas), tendo em consideração a ordem das letras (contrariamente à estratégia logográfica), e não os seus sons (contrariamente à estratégia alfabética - Morais, 1997; Pereira, Navas & Santos, 2002; Silva, 2003).

Segundo Catts e Kamhi (1999), uma das grandes limitações das teorias de estágios prende-se com o facto de elas tenderem a simplificar em demasia o desenvolvimento da leitura, não levando em consideração as diferenças individuais.

Embora se saiba que todas as crianças necessitam de ter um ensino formal da leitura para se tornem leitores proficientes, elas podem tomar diferentes caminhos para as alcançar (Navas & Santos, 2002). Estudos como os de Chauveau & RogovasChauveau, 1994; Rieben, 1993;

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rieben & Saada-Robert, 1991 demonstraram que a aquisição da leitura não implica um percurso sequenciado da primeira à última fase, e que cada fase não é caracterizada pelo uso exclusivo de uma estratégia a ser substituída por outra na fase seguinte.

Estes autores propõem, então, que se fale de estratégias dominantes num momento determinado da aprendizagem da leitura e não de estratégias exclusivas características de cada fase ou estádio (Martins & Niza, 1998). Um leitor proficiente para realizar as suas leituras, utiliza a via ortográfica para proceder à leitura de palavras frequentes e a via fonológica para as palavras desconhecidas ou pseudopalavras, não sendo possível a uma das vias substituir a outra.

A flexibilidade na utilização de estratégias de leitura é condição para que uma criança venha a ser um bom leitor. Esta flexibilidade justifica-se não só pelas diferenças inter-individuais na utilização de estratégias de leitura, mas também, pelo facto de que uma criança quando está a aprender a ler recorre, simultaneamente, a várias estratégias para chegar à compreensão de um dado texto (Martins & Niza, 1998).

1.4.1.2. Modelos compreensivos da aprendizagem da leitura

1.4.1.2.1. Teoria da clareza cognitiva

A Teoria da clareza cognitiva, proposta por Downing (Downing, 1982, 1984, 1987), postula que o leitor evolui de uma fase inicial de relativa confusão quanto aos objetivos e natureza do sistema escrito para uma fase de maior clareza cognitiva acerca das funções e características deste mesmo sistema. Neste sentido, Downing claramente aponta a persistência da confusão cognitiva enquanto origem das dificuldades na aprendizagem da leitura são, ou seja, estas constituem incertezas conceptuais por parte das crianças quanto à natureza do sistema escrito e quanto aos objetivos da leitura.

As dificuldades na aprendizagem da leitura situam-se assim na Fase Cognitiva e não na Fase de Domínio; constituem dificuldades relacionadas com problemas conceptuais e não com a aquisição da técnica da leitura em si.

Desta forma, a aprendizagem da leitura dependerá da capacidade de construção de uma representação global dos objetivos e natureza da leitura (Downing, 1982, 1984, 1987).

O leitor terá de começar por descobrir a funcionalidade da leitura que será o mesmo que entendê-la enquanto forma de comunicação, tomando consciência da sua variabilidade de objetivos e da sua relação com as diferentes formas de ler (em voz alta, silenciosa, atenta, em diagonal), construindo um projeto pessoal de leitor, ou seja, determinando os objetivos da leitura para si (e.g., quer aprender a ler para quê?) (Downing, 1984).

Segundo esta Teoria, é de suma importância que a leitura cumpra os critérios da função e seja interessante/ desperte o prazer do leitor para que o projeto pessoal deste se efetive. Neste sentido, uma das medidas fundamentais na prevenção das dificuldades na aprendizagem da leitura é a introdução de práticas de leitura verdadeira conducentes à descoberta das várias funções da leitura, possibilitando a apropriação por parte do leitor (Downing, 1987).

Apresenta-se, em seguida, as funções da escrita, de acordo com Alves Martins e Niza (1998):

1. Ler/ escrever para obter/comunicar uma informação de carácter geral – textos informativos – jornais, revistas, folhetos, anúncios, avisos, correspondência (cartas), convites;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Ler para obter uma informação precisa e escrever para memorizar e transmitir dados concretos – textos enumerativos – listas, etiquetas, horários, guias, agendas, cartazes, índices, catálogos;
3. Ler/ escrever para seguir/dar instruções – textos prescritivos – receitas de cozinha, regulamentos, códigos e normas, regras dos jogos, instruções para a construção de objetos;
4. Ler/ escrever por prazer e sensibilidade estética – textos literários – contos, histórias, lendas, poesias, canções, adivinhas, teatro;
5. Ler para aprender novos conhecimentos e escrever para estudar e partilhar conhecimentos – textos expositivos – enciclopédias, dicionários, livros temáticos;
6. Ler para rever um escrito do próprio.

1.4.1.2.2. A perspetiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura

As bases epistemológicas e metodológicas subjacentes a este modelo teórico integram a influência de Piaget e Vygosky, procurando atender a dois princípios fundamentais:

1. O sujeito (aprendiz/ leitor) que está melhor colocado para ajudar a investigação a compreender a aprendizagem da leitura. Logo, a observação dos seus comportamentos no decurso do processo de aprendizagem, constitui o melhor meio de apreender os processos e as etapas da aquisição e apropriação da leitura e da escrita, atribuindo-se-lhe o estatuto de um sujeito ativo e construtor de saberes.
2. Uma das melhores formas de perceber a natureza da atividade de leitura passa por conhecer a sua origem e história (Chauveau, et al., 1994). Do ponto de vista pedagógico este modelo defende que a aquisição da leitura implica a interligação de três dimensões de aprendizagem: a aprendizagem requer um processo de aculturação, ou seja, a integração do indivíduo no universo das práticas culturais à volta do objeto escrito e das suas utilizações; a aprendizagem é vista como uma aquisição social; aprender a ler requer obrigatoriamente compreender a natureza do código escrito e da atividade de leitura, e nessa medida é uma aquisição conceptual (Silva, 2003).

Um exemplo destes modelos é o de Chauveau (1997) que aborda a complexidade do procedimento de leitura realçando o seu carácter interativo, heterogéneo e estratégico. Na sua perspetiva, o ato de ler implica a síntese de operações centradas sobre a identificação dos segmentos gráficos de um texto e operações mais orientadas para a identificação do sentido do texto. Na ação de ler é enfatizada a dimensão da compreensão, e as várias operações referidas, desde que não estejam articuladas para a identificação da mensagem escrita, são designadas como comportamentos de paraleitura (Silva, 2003).

O ato de ler implicaria a coordenação de oito operações cognitivas: identificar o suporte e o tipo de escrita; interrogar o conteúdo do texto, explorar uma quantidade de escrita portadora de sentido; identificar formas gráficas, reconhecer globalmente palavras, antecipar elementos sintáticos e semânticos, organizar logicamente os elementos identificados, reconstruir o enunciado e memorizar o conjunto de informações semânticas.

Estas operações são agrupadas, por sua vez, em dimensões: uma dimensão instrumental, que requer a coordenação da habilidade para descodificar e a competência para explorar um

texto; uma dimensão estratégica, a qual inclui, por sua vez, um componente de compreensão relativo à fusão e interação dos vários procedimentos mobilizados pela criança leitora; a componente cultural que conduz à adaptação da conduta do leitor em função dos objetivos de leitura e do seu conhecimento sobre as utilizações funcionais da leitura.

Esta perspetiva revela-se particularmente interessante na medida em que possibilita problematizar as bases conceptuais de que o indivíduo terá de dispor para que consiga desenvolver e integrar as várias operações que estão implicadas num saber ler de base, considerando que aquelas requerem a disponibilidade de competências metalinguísticas, conceptuais e culturais.

1.4.1.2.3. Perspetiva da literacia emergente

No âmbito do paradigma da literacia emergente, Hiebert e Raphael (1998) elaboraram um modelo compreensivo da leitura e da sua aprendizagem, diferenciando processos centrais, necessários e mediadores, os quais estarão na base do desenvolvimento de procedimentos fluentes de leitura e escrita.

Os processos centrais da leitura e da escrita relacionam-se com a compreensão e comunicação de uma mensagem escrita (Silva, 2003), considerando os autores três indicadores precoces ao nível do desenvolvimento da leitura e da escrita:

a) a capacidade para dar respostas pessoais face a um texto escrito, e.g., ser capaz de partilhar experiências e sentimentos pessoais, colocar-se do ponto de vista da situação descrita no texto, ou comparar-se com as personagens referenciadas;

b) possibilidade de elaborar um pensamento crítico em redor do texto lido - efetuar predições sobre o texto, sumariar e organizar ideias ou caracterizar personagens (Silva, 2003);

c) a tomada de consciência dos componentes literários dos textos escritos, o qual resulta da importância que a familiarização com a estrutura dos diferentes textos tem para a antecipação do tipo de informação que os seus autores pretendem transmitir nos textos e da forma como o fazem;

d) a progressiva familiarização com a estrutura de diferentes, conhecimento particularmente pertinente nas fases iniciais de aprendizagem, na medida em que uma das formas de lidar com as palavras desconhecidas é através da leitura de textos previsíveis no contexto de frases repetidas (Silva, 2003).

Do ponto de vista deste modelo, o desenvolvimento de cada processo central assenta num conjunto de processos necessários que são, para o caso da leitura, o reconhecimento automático de palavras, e para a escrita, a evolução de estratégias de escritas inventadas para a escrita convencional (Silva, 2003).

A leitura compreensiva depende do reconhecimento automatizado de palavras. As estratégias inerentes à identificação automática de palavras aparecem, neste enquadramento teórico, organizadas em quatro categorias: reconhecimento de padrões grafo-fonéticos comuns, globalização de palavras muito frequentes, classificação de palavras em famílias semânticas, e identificação de palavras com base no suporte contextual.

Estas várias estratégias surgem no leitor fluente de forma perfeitamente interligada, e a necessidade de promover nas crianças a capacidade para as desenvolver e mobilizar de forma estratégica conduz, neste modelo, a um conjunto de indicações pedagógicas (Silva, 2003). Os processos mediadores, ou temporários, são aqueles, que constituem a base para o desenvolvimento dos processos necessários. Hiebert e Raphael (1998) descrevem três processos mediadores fundamentais: as conceptualizações sobre a linguagem escrita, a consciência fonémica e o

conhecimento das letras. O papel destes processos intermédios é conduzir à descoberta do princípio alfabético e à compreensão da natureza das relações entre a linguagem escrita e oral.

1.4.1.3. Modelos iniciais da aprendizagem da leitura

1.4.1.3.1. Funcionamento/ relação existente entre os processos cognitivos implicados na aprendizagem da leitura

O corpo teórico, ausente de consenso, preconiza três modelos com base em duas questões: a forma como esses processos de relacionam entre si e a disposição temporal daqueles (em série: deteção de signos gráficos, acesso ao léxico, etc.; em paralelo: ocorre a sobreposição temporal dos processos) (Cruz, 2007).

Os modelos *bottom-up* defendem que a informação avança unidireccionalmente de níveis mais simples e inferiores para níveis mais complexos e superiores de acordo com um sistema de adição e recodificação (Martins & Niza, 1998). Outra questão relevante é que estes modelos realçam a questão correspondência grafema-fonema, situando-se as diferenças individuais entre leitores no maior ou menor domínio de descodificação (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998). Este modelo tem sido alvo de críticas sobretudo por considerar o processo fonológico exclusivo no acesso à leitura (Cruz, 2007).

Os modelos *top-down* partem da premissa que ler é compreender, relevando o conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Cruz, 2007; Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998), considerando os processos superiores fundamentais e a leitura visual o mecanismo percetivo mais importante no acesso ao texto, desvalorizando os processos fonológicos (Cruz, 2007). Apesar de este ter sido o modelo considerado com mais impacto no ensino da leitura (Samuel & Kamil, 1984, citados por Vaz, 1998), as críticas surgem por defenderem que a leitura se baseia num processo de amostragem ou exclusão e por ser um modelo desadequado às fases iniciais de aprendizagem, quando o leitor não possui o domínio da competência para operar previsões (Cruz, 2007).

Os modelos interativos integram os dados de investigação que colidiam com os modelos lineares, constituindo uma posição intermédia (Viana, 2002).

O modelo de Rumelhart é destacado como o mais ilustrativo dos modelos interativos, no qual processos de ordem inferior e superior são envolvidos, em que os elementos secundários estão em função dos primários e vice-versa (Martins & Niza, 1998; Vaz, 1998). Apesar de abrir perspetivas face à intervenção pedagógica, este modelo fornece poucas informações quanto à utilização da via fonológica e só é aplicável a leitores com fortes desempenhos ou que não estão em fases iniciais de aprendizagem (Cruz, 2007).

Por fim, os modelos interativos compensatórios assim designados porque qualquer nível do sistema pode comunicar com outro nível propõem que a ativação de um nível pode compensar a deficiência de ativação de outro nível, em função das caraterísticas do texto a ler (Martins, 1996), destacando-se o de Ellis e Young (1997). Estes são efetivamente os modelos que se traduzem como mais vantajosos para a intervenção, embora seja necessário referir que enquanto os processos de nível inferior se podem produzir sem os de nível inferior, os de nível superior não podem ser executados sem a mediação daqueles (Cruz, 2007).

Em síntese:

(i) Modelos Ascendentes: Guia a compreensão sem experiências e expetativas do leitor, junta as letras até produzir o sentido da frase, as letras são transformadas em

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

sons e dão origem aos métodos Sintáticos, favorecendo a decifração. Frase / Palavra / Sílaba /Letra

(ii) Modelos Descendentes: Prevê o significado do texto e questiona sobre o texto com base no seu conhecimento. Aprende-se a ler, lendo. É uma leitura visual, na qual se reconhece as palavras sem passar pela correspondência grafo/fonológica. Estes modelos dão origem aos métodos Analíticos Globais. Contexto / Palavra / Sílaba /Letra

(iii)Modelos Interativos: São modelos em constante interação com os dois modelos anteriores. Neste modelo verifica-se claramente que a Leitura é um processo que requer a interação de muitas fontes de conhecimento. É uma fonte intermédia, organiza a informação em função de conhecimentos prévios e dá origem aos métodos Semi-Globais ou Analítico- Sintéticos. É um modelo funcional com bons leitores, não em fases iniciais de aprendizagem da leitura.

Tabela 3

Síntese das críticas a modelos ascendesntes e modelos descendentes (autoria própria)

Críticas aos Modelos Ascendentes:	**Críticas aos Modelos Descendentes:**
-Ausência de flexibilidade	-Predições pelo contexto
-Nem todas as letras são processadas	-Só é possível em contextos predizíveis
-O contexto influencia a leitura	-Lento -Difícil prever palavras difíceis ou desconhecidas

A análise histórica do conceito de ensino da leitura destaca duas posturas sobre o ensino inicial desta: os métodos fónicos ou sintéticos e os métodos analíticos (Cruz, 2007), que sintetizam em parte a relação já existente nos modelos – a aprendizagem do código e da sua sequencialidade e a aprendizagem global (Cruz, 2007). Os primeiros partem das premissas de que a linguagem escrita representa a linguagem falada, que as palavras podem ser segmentadas em sons e que as letras representam esses mesmos sons (Hallahan, Kauffman & Loyd, 1999). Estes apoiam-se na aprendizagem do código, segundo o pressuposto de que a leitura é uma atividade complexa que será tanto mais bem-sucedida quanto for apreendida e construída a partir dos seus elementos mais pequenos (Hallahan, Kauffman & Loyd, 1999).

Já os modelos analíticos ou globais consensualmente constroem-se em redor de dois aspetos orientadores: primeiro envolvem a construção do significado e, posteriormente, promovem o uso da linguagem funcional (Cruz, 2007). Moats (2000; 1998) e Lerner (2003) postulam a importância da leitura precoce, colocando a ênfase no significado, centrando-se na decifração, apreensão e construção do sentido. Segundo Castanho (2007) os métodos usados para o ensino da leitura no nosso país não têm surtido o efeito desejado. O investimento nos métodos globais/analíticos tem-se revelado desastroso e contraria investigação internacional relevante que, nas últimas décadas, aponta os métodos sintéticos como a solução para os problemas do analfabetismo funcional e para a iliteracia.

Diversos estudos sugerem que a combinação de instruções sistemáticas relacionadas com o princípio alfabético com atividades linguísticas direcionadas à compreensão e predição têm um efeito muito maior do que o efeito isolado das instruções relacionadas com o princípio al-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

fabético (Camili, Vargas & Yurecko, 2003; National Reading Panel, 2000). Surgem assim autores como Citoler (1996) e Viana (2002) que designam por métodos mistos aqueles que procuram integrar as vantagens dos dois métodos anteriormente mencionados. Assim, numa fase inicial de leitura os métodos fónicos apresentam vantagens, pois impõem-se primeiramente processos de descodificação e, automatizada essa competência, ganham relevo os métodos globais (National Reading Panel, 2003; Shaywitz, 2003; Spear-Swerling & Sternberg, 1996).

Não obstante, cabe ao professor minimizar a contribuição do próprio método selecionado para o aumento das dificuldades de aprendizagem da leitura (Hallahan, Kaufman & Loyd, 1999), sendo de relevar a diferenciação como estratégia educativa a priorizar e a avaliação dos pontos fortes e fracos do aluno como instrumento de acesso às necessidades particulares e circunstâncias de cada indivíduo (Camilli & Wolfe, 2004).

1.4.1.3.2. Relações entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura

A relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura vem sido estabelecida desde a década de 70 do século passado, sendo que diversos estudos têm contribuído para comprovar a robustez da mesma. Este fato está bem comprovado: a consciência fonológica é crítica para aprender a ler qualquer sistema de escrita alfabética (Ehri, 2004; Rath, 2001; Troia, 2004).

A primeira implicação é a de que, sem dúvida, a consciência fonológica possibilita (em sistemas de escrita alfabética) a compreensão de que as letras representam fonemas. As mesmas mantêm-se mesmo quando diversas variáveis são equacionadas, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo, a memória verbal de curto prazo, a nomeação rápida e a classe social (Albuquerque, 2012, 2017; Bryant, MacLean, Bradley & Crossland, 1990; Melby-Lervag at al., 2012; Wagner et al., 1997, cit. in Albuquerque, 2018).

O processamento fonológico ocorre inconscientemente quando ouvimos e falamos. Este processador tem como finalidade, servindo a eficiência comunicacional, extrair o significado do que é dito e não operar a um nível metalinguístico, i.e., perceber os sons da fala nas palavras. No entanto, a leitura e a escrita requerem um nível de compreensão metalinguística que não é natural ou facilmente adquirido.

Daqui decorre a importância fundamental da consciência fonológica para a utilização e manipulação do código alfabético (Liberman, Shankweiler, & Liberman, 1989; Troia, 2004). Diversas meta-análises foram conduzidas durante a primeira década do século XXI tornando o estudo das relações entre a consciência fonológica e aprendizagem da leitura um dos campos mais profícuos e muito possivelmente uma das linhas de desenvolvimento científico mais estudadas dos últimos anos (Melby-Lervag at al, 2012; National institute for Literacy, 2008; Swaansonm Trainin, Necoechea & Hammill, 2003).

A meta-análise de Melby-Lervag at al (2012), tem como amostra um total de 235 estudos, focando em particular a correlação específica entre consciência da rima e consciência fonémica na leitura de palavras ou pseudopalavras, revelando um efeito significativo de ambas na leitura e na consciência ortográfica e ainda significativamente superior da consciência fonémica nestas. Será importante também ressalvar que as tarefas mais empregues nesta amostra são as de

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

manipulação fonémica e, particularmente, de eliminação fonémica, pelo seu potencial de captação de diferenças individuais, dado o seu maior grau de dificuldade (Moll et al., 2014, cit. in Albuquerque, 2018).

Dado que a grande maioria dos estudos e meta-análises disponíveis são relativas à língua inglesa, não podemos, face a esta natureza anglocêntrica, deixar de sinalizar limitações no alcance das conclusões produzidas e da sua transferência para outras línguas e, no caso em particular, para o português europeu.

Em Portugal, ainda que com amostragem reduzidas, destacamos os estudos de Moura e respetivos colaboradores (2015, 2019) e de Sucena, Castro e Seymour (2009) cujos resultados concorrem para o estabelecimento desta relação entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura, estabelecendo uma clara ligação entre défices de consciência fonológica e dificuldades na aprendizagem da leitura em indivíduos disléxicos.

No que se refere a indivíduos sem esta problemática identificada, destacam-se os estudos de Albuquerque de 2012 e 2017, de Vaessen et al. (2010), comprovando uma forte associação entre a consciência fonológica e a precisão na descodificação de palavras e pseudopalavras no primeiro ciclo de escolaridade, em particular nos dois anos iniciais de escolarização.

Será importante ainda ressalvar que, consensualmente, a consciência fonológica está mais fortemente correlacionada com a precisão da descodificação do que com a fluência (Moll et al., 2014; Melby-Lervag at al., 2012; Vaessen et al., 2010).

No que se refere à ortografia e à realização de tarefas direcionadas à escrita, as relações com a consciência fonológica afiguram-se mais significativas do que com a leitura, confirmando que os processos fonológicos explícitos apresentam particular relevo no desenvolvimento de competências ortográficas (Albuquerque, 2012, 2017; Moll et al., 2014).

Outra relação fundamental estabelecida entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura consiste no seu valor preditivo relativo a esta última: a consciência do fonema facilita o reconhecimento de palavras impressas. Mesmo antes do indivíduo aprender a ler, podemos prever com um alto nível de precisão se será um bom leitor ou um mau leitor até o final do terceiro ano de escolarização e mesmo no seu percurso subsequente de aprendizagem (Good, Simmons e Kame'enui, 2001; Torgesen, 1998, 2004). Tal valor preditivo é avaliado com recurso a tarefas direcionadas à consciência dos sons da fala nas palavras, ao conhecimento dos nomes das letras e à correspondência grafema-fonema. Os leitores fracos ou, como têm vindo a ser designados na literatura, os *poor readers,* como grupo, obtêm desempenhos piores em tarefas de perceção de fonemas do que em outras tarefas cognitivas. Além disso, estima-se que pelo menos 80 por cento de todos os maus leitores apresentem déficits na consciência fonológica e/ou na memória fonológica. Leitores com déficits de processamento fonológico também tendem a desempenhos mais negativos em tarefas de soletração (Cassar, Treiman, Moats, Pollo e Kessler, 2005).

Neste sentido, tarefas direcionadas ao desenvolvimento da consciência fonológica promovem a redução e decréscimo do impacto das dificuldades de leitura e ortografia (Adams, Foorman, Lundberg e Beeler, 1998; Gillon, 2004; NICHD, 2000; Rath, 2001). Ensinar sons da fala de forma explícita e direta também acelera a aprendizagem do código alfabético e, portanto, a aprendizagem para leitores iniciantes/ incipientes deve incluir atividades de consciência fonológica.

Por fim, um dos argumentos menos frequentes em prol do papel da consciência fonológica é a de que esta tem implicações positivas atuando como facilitador no desenvolvimento do vocabulário e da consciência das palavras, na medida em que consciência fonológica e memória

são ativadas nas seguintes atividades de aprendizagem de palavras: (i) reconhecer palavras desconhecidas e compará-las com palavras conhecidas; (ii) repetir e pronunciar palavras corretamente; (iii) lembrar (codificar) palavras com precisão para que possam ser recuperadas e usadas e (iv) diferenciar palavras que soam semelhantes para que os seus significados possam ser contrastados (Moats & Tolman, 2009).

Podemos assim inequivocamente concluir da influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, ainda que a investigação de restrinja a um número reduzido de variáveis preditoras.

Para mais, para além da limitação já apontada relativamente à natureza anglocêntrica dos estudos disponíveis, destacamos ainda que a relação recíproca entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura permanece relativamente descurada, bem como as dificuldades psicométricas de avaliação e a necessidade de utilizar tarefas diferentes em momentos distintos e de as adequar ao nível de desenvolvimento, faixa etária dos indivíduos e ao nível de desenvolvimento do léxico individual.

1.5. MODELOS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA

A escrita, a par da leitura, é considerada uma das competências básicas essenciais a qualquer cidadão, no exercício da sua autonomia e independência, dos seus direitos e deveres de cidadania e do acesso a oportunidades. Todavia, ainda que dotada desse caráter essencial e básico, a aprendizagem da escrita, à semelhança da leitura, não ocorre de forma espontânea. Antes decorre de um processo complexo e longo de aprendizagem que conduzirá, a priori, a diferentes níveis de competência/ proficiência, passíveis de serem desenvolvidos ao longo de toda a vida.

A aprendizagem da leitura e da escrita incide sobre um mesmo objeto, a linguagem, ocupando-se a primeira em descodificar, interpretar e compreender mensagens escritas, e a última em codificar a Língua e o pensamento humano.

Através da escrita, os indivíduos podem expressar e dar significado aos seus pensamentos, partilhar ideias e sentimentos acerca dos mais variados assuntos. Assim, saber escrever não é simplesmente um pré-requisito para o desempenho académico eficiente, mas é, também, um dos principais recursos para o domínio de muitas tarefas intelectuais, pois, através da escrita, aprendemos, entre outras coisas, a selecionar e organizar informação relevante, formular ideias, desenvolver e aperfeiçoar capacidades linguísticas e criar e estruturar o pensamento, sendo todos estes elementos considerados essenciais para um desempenho académico e profissional eficaz (Graham & Perin, 2007).

Apesar de ser tão relevante a aprendizagem da leitura e da escrita, estudos neste domínio e resultados de provas de avaliação, quer internacionais quer nacionais, têm mostrado a ocorrência de níveis deficitários e mesmo de decréscimo de desempenhos da parte de muitos estudantes de todos os graus de ensino, no domínio dessas competências, os quais contribuem enormemente para altas taxas de insucesso escolar (IAVE, 2023; PISA, 2022; PIRLS, 2016).

Quando observado o fenómeno da escolarização e capacitação da população em geral, com efeito, em Portugal, a taxa de analfabetismo registada pelos Censos 2021 foi de 3,1%, correspondente a 292 809 indivíduos com 10 ou mais anos que não sabem ler nem escrever. Face a 2011, verifica-se um decréscimo de 2,1 p.p., ano em que este indicador se situava nos 5,2%. Na

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

última década, registou-se um decréscimo da taxa de analfabetismo transversal a todas as regiões NUTS II, mantendo-se o Alentejo como a região com o valor mais elevado (5,4%). A análise por género revela que a taxa de analfabetismo nas mulheres (3,1%) é superior em 1,0 p.p. à obtida para os homens (2,1%) (INE, 2022).

Portugal regista uma melhoria no nível de escolaridade na população residente com 15 ou mais anos, revelando que a população com nenhum nível de escolaridade completo reduziu de 10,3% em 2011 para 5,9% em 2021, correspondendo a 528 088 cidadãos portugueses, dos quais 66% são mulheres (INE, 2022).

Houve, evidentemente, um reforço assinalável da massificação escolar e da certificação de competências básicas nas últimas décadas. Mas, tal como preconizam Rothes, Queirós & Moreira (2019) no seu relatório de pesquisa relativo ao Plano Nacional de Literacia de Adultos (PNLA), este importante alargamento no acesso à escola não resolverá, só por si, o problema educativo do país, porque não abrange os grupos etários mais velhos, porque não constitui garante do sucesso escolar nem o desenvolvimento das competências apropriadas para os jovens que abandonam precocemente o sistema ou mesmo aqueles que nele continuam enfrentarem os reptos da sociedade contemporânea. Salienta-se também as disparidades em matéria de distribuição de qualificações por género que devem ser consideradas. Os autores avançam ainda que o problema educativo português não é apenas uma questão de baixos níveis de certificação escolar, mas, também, um problema de posse e uso de competências de literacia (Rothes et al., 2019).

A sua aprendizagem, tanto em fases elementares como nas mais avançadas, continua a revelar-se problemática no ensino das línguas, seja a materna ou qualquer uma outra (Rebelo, 2008). A tomada de consciência, por parte de investigadores e educadores, sobre as dificuldades na escrita, sobretudo da mais proficiente e avançada, e a verificação de altas taxas de insucesso nesta área, propiciou o aparecimento de estudos sobre a análise dos requisitos necessários para a sua aprendizagem, os quais conduziram à elaboração de programas que vieram a ser considerados eficazes para o seu ensino.

O investimento mais significativo no estudo da escrita enquanto objeto de estudo específico ocorre desde há cerca de cinco décadas, resultando em diferentes abordagens e modelagens concetuais. Martin e Gallego (2001) e Mata (2005) agrupam-nos em três tipologias, de acordo com a respetiva orientação: (i) modelos orientados para o produto, i.e., para o resultado da tarefa de escrita; (ii) modelos orientados para o processo, i.e., modelos que se focam nas diferentes fases/ etapas percorridas pelo escritor e que integram os modelos de redação, os modelos de etapas e os modelos cognitivos e, por fim, (iii) os modelos contextuais ou ecológicos que integram dimensões afetivas e variáveis não contempladas pelos modelos anteriores, tais como a influência do contexto e neste, e.g., as experiências prévias, estimulação e valorização da escrita ao longo do desenvolvimento do indivíduo, hábitos/ rotinas de escrita, entre outros.

A abordagem da escrita enquanto produto vê-a como estática, como um objeto que pode ser decomposto e analisado. Esta é uma abordagem quase automática, na medida em que nos ajuda a entender e lidar com as complexas inter-relações de um texto, todavia poderá limitar a perceção do texto como um todo, pela necessidade de o segmentar nos diversos elementos que compõem a sua estrutura e forma.

Inversamente, a abordagem centrada no processo vê a escrita como algo contínuo, seja em progressão linear ou de forma circular (recursiva). Focar-nos-emos, neste ponto, no domínio temático que tem sido mais amplamente estudado (tanto a nível nacional, como internacional), e.g., o da abordagem centrada no processo. Esta, conforme acima, ocupa-se da compreensão do

processo de escrever, ou seja, das operações mentais implicadas na composição de textos e que, frequentemente, não se manifestam externamente.

Os modelos orientados para o produto partem de uma conceção atualmente considerada reducionista, compreendendo a tarefa de escrita enquanto uma habilidade global que ativava um conjunto de sub-habilidades ou sub-capacidades exercitadas de forma individual e descontextualizadas (e.g., gramática, a ortografia, a pontuação).

Por inerência, as tarefas de escrita propostas de acordo com este modelo no âmbito do desenvolvimento das aprendizagens tendiam à artificialidade, na medida em que as finalidades comunicativas concretas estavam ausentes e, por isso, as tarefas careciam de significado. A sua orientação focalizava-se na estrutura e características formais dos textos produzidos, descurando as características explicativas da atividade de escrita.

Face a estas limitações, na década de setenta do século passado, desenvolvem-se novas rotas de investigação, orientadas para o estudo dos processos, e.g. os modelos de etapas ou modelos lineares do processo de escrita.

Martin e Gallego (2001) sistematizam da seguinte forma a sua proposta:

(i) Modelos orientados para o processo:

a) Modelo de redação: foco de ensino da composição escrita orienta-se para o processo de aprendizagem do aluno, na dupla dimensão do próprio aluno que escreve e do contexto em que se desenvolve o ato de escrita.

b) Modelo de processo: a ênfase é colocada no ensino de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas que conduzem ao desenvolvimento dos diferentes processos cognitivos implicados no ato de escrita.

c) Modelos cognitivos (Flower e Hayes, 1980; Hayes, 1996): essencialmente situados na atividade cognitiva do escrevente. Os aspetos do ambiente em que ocorre a tarefa são fatores que influenciam, mas não determinam os processos cognitivos de composição.

No âmbito dos modelos contextuais ou ecológicos, destacam-se os estudos de Hayes (1998), perspetivando a composição escrita como uma atividade cognitiva e social que tem uma nova dimensão - contextualização e intenções comunicativas (Martín & Gallego, 2001). Salienta-se ainda que esta linha de investigação não constitui uma alternativa aos modelos cognitivos, mas antes um complemento dos estudos efetuados nessa perspetiva, resultante da necessidade de aprofundar a dimensão social e comunicativa da escrita, uma vez que os modelos cognitivos se centravam mais nos processos pessoais.

Em suma, tal análise permite acompanhar a evolução histórica dos estudos científicos dedicados à escrita, numa percurso progressiva de focalização em dimensões particulares para dimensões mais universais e abordagens mais holísticas do processo, acompanhando as tendências em outras áreas tais como os modelos de abordagem da Qualidade de Vida e da diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades (e.g. modelo médico > modelo social > modelo biopsicossocial > modelo biopsicossocial comunitário).

Apresenta-se assim, de seguida, uma análise em maior pormenor dos principais modelos e dos estudos efetuados em seu redor.

1.5.1. A teoria do modelo de etapas

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Sustentado nas investigações de Rohman e Wecke (1994), este modelo perspetiva o processo de escrita como uma série de etapas/ fases distintas e sequenciais: planeamento, pré-escrita, rascunho, revisão. Não vê o processo de escrita como algo que gira em torno de si mesmo – isto é, fazendo-se a revisão enquanto se escreve, ou parando durante a redação para repensar o plano.

Consiste num bom modelo linear para estruturar trabalhos de redação, ou seja, encaixa-se nas restrições temporais que as instituições impõem, nomeadamente as que se dedicam ao processo de facilitação da aprendizagem da escrita, mas não consiste num reflexo preciso do que acontece quando as pessoas escrevem.

Nos modelos lineares, cada fase é distinta das demais, ocorrendo numa sequência linear. Rohman e Wlecke (1964) e também King (1978) consideram que a composição escrita acontece ao longo de três fases: (i) a pré-escrita, (ii) escrita ou articulação e (iii) reescrita.

A primeira fase corresponde ao processo exploratório das ideias e do tema: o escritor começa a formular ideias e a pensar naquilo que vai querer dizer por meio da escrita. Verificando-se já a intenção de escrever, esta fase integra o pensamento consciente, a ligação pensamento - linguagem e a planificação.

Na segunda fase, concretiza-se o ato de escrita, sendo que o que se pretende dizer é organizado em frases codificadas em palavras e por sua vez em letras. Esta fase é a colocação do pensamento no papel e implica a coordenação de uma série de atos como: definição dos tópicos, i.e., definir pontos de vista relativamente ao assunto que se vai tratar; atenção ao destinatário; desenvolvimento do assunto; atenção em procurar aquilo que deve ser revisto; organização da conclusão.

A reescrita (terceira fase) baseia-se na substituição, supressão ou acrescentamento de palavras e expressões para que o texto corresponda aos objetivos. Nesta fase promovem-se os ajustamentos frásicos e decorre a avaliação do que se escreveu e a respetiva correção de acordo com a intenção do escrevente.

Os modelos lineares foram postos em causa pelos cognitivistas, por estimarem que a descrição destas fases se resumia apenas ao produto escrito, quando devia focalizar-se nos processos internos do sujeito que escreve. Desta forma, os cognitivistas acreditavam numa interação recursiva entre as diversas fases e não num processo de escrita separado por fases.

1.5.2. O modelo recursivo-cognitivo

Baseado nas obras de Emig, Flowers, Hayes, Britton e outros, este modelo defende que o processo de escrita é recursivo (as etapas são constantemente revisitadas) e que está enraizado no ambiente psicológico do escritor, bem como na situação de comunicação em mãos.

Ao adotar a estrutura básica tripartida da teoria do modelo de etapas (planeamento, redação (textualização) e revisão), este modelo coloca essa estrutura no contexto da situação retórica e dos padrões de memória e pensamento do escritor.

Ao abrigo da Psicologia Cognitiva, surge, dentro desta perspetiva e deste contexto, o modelo de Flower e Hayes (1981), modelo que, pela descrição detalhada que faz dos processos mentais que decorrem no ato de escrita, se impôs, pelo seu dinamismo e flexibilidade, como referência de base para os estudos nesta área (Almeida, 2011; Campos, 2005; Carvalho, 2001, 2003).

A escrita é, neste modelo, entendida "como um conjunto de processos mentais, hierarquicamente organizados, controlados pelo sujeito que escreve através da definição e redefinição

USC DE COMPOSTELA

constante de objetivos de natureza mais geral ou mais concreta" (Carvalho, 2001, p. 144), envolvendo três componentes principais:

(i) o contexto da tarefa, que diz respeito ao tema, ao destinatário e ao próprio texto em execução;
(ii) a memória a longo prazo do sujeito que escreve, que armazena o conhecimento sobre o assunto a escrever, sobre o destinatário do texto e sobre o tipo de texto a ser produzido;
(iii) e, por último, o processo de escrita propriamente dito.

Relativamente a este último, Flower e Hayes referem que o mesmo não é linear, nem apresenta uma rigidez ao nível das etapas, mas permite que as atividades ligadas a cada uma destas fases possam surgir em diferentes momentos do processo de escrita, existindo uma interatividade entre as fases de planificação, redação e revisão.

Cada um destes processos é constituído por vários subprocessos. O ambiente da tarefa envolve tudo o que está fora do escritor e influencia o seu desempenho.

A memória de longo prazo compreende um conjunto de conhecimentos que são mobilizados durante a produção escrita.

A identificação de três processos cognitivos na escrita (planeamento, tradução e revisão consiste no principal contributo deste modelo. O planeamento envolve a definição de objetivos bem como a geração e organização de ideias. A tradução envolve a transformação das ideias em linguagem. A revisão inclui a leitura e a edição do texto produzido.

Um escritor que procura ideias para escrever, que estabelece objetivos, que faz um *outline*/ rascunho, no âmbito do processamento cognitivo da tarefa, está a planear.

Procurar a palavra ou a frase certa para melhor expressar uma ideia e transcrever o texto são categorizadas como processo de textualização.

Por fim, a tarefa de (re)leitura de um texto para o avaliar, para lhe introduzir modificações, procurando melhorar uma primeira versão do texto, reporta-se à revisão.

Embora estes processos possam ocorrer de forma linear, os autores sugeriram que estes tendem a ser recursivos.

A importância da aprendizagem de estratégias apropriadas ao planeamento, textualização e revisão do texto escrito

Não há dúvidas de que boas competências de planeamento, textualização e revisão do escritor contribuem para a escrita de bons textos. A dificuldade parece estar em tomar consciência deles, desenvolvê-los, intencionar o seu uso e, sobretudo, em utilizá-los antes, durante e após a escrita do texto (Graham & Harris, 2016).

Todavia, a complexidade cognitiva da tarefa decorre de diversos desafios/ pressupostos que se superados, contribuirão fortemente para melhorar a escrita de textos. O consiste na automatização de alguns processos ditos básicos na escrita. Os mais evidentes talvez sejam o conhecimento ortográfico e a caligrafia. Se o escritor não tiver de pensar para recuperar a ortografia correta das palavras e se for capaz de as escrever rapidamente, a atenção que não dispensa nesses processos pode ser utilizada para outros processos ditos de alto nível, como o planeamento e a revisão. O segundo desafio é o da autorregulação do próprio escritor, dos comportamentos de escrita e dos ambientes em que a escrita pode ocorrer (Harris & Graham, 2009). Para cada uma destas dimensões de autorregulação, podem treinar-se estratégias específicas, que facilitarão a escrita de melhores textos (Graham, MacArthur & Hebert, 2019).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Na planificação, o escritor constrói uma representação interna do saber, pois estabelece objetivos, ativa e seleciona conteúdos e organiza a informação a utilizar na fase da redação.

Ao redigir o texto, o autor transforma as ideias em linguagem visível, pelo que as expressões linguísticas são organizadas em frases, parágrafos e, eventualmente, secções, constituindo uma unidade em que estas se interligam entre si, estabelecendo relações de coesão linguística e de coerência lógica.

Por fim, na revisão é requerida a reflexão sobre o texto já produzido, analisando-o em função dos objetivos inicialmente traçados e a sua, eventual, correção e reformulação.

1.5.3. Modelo Simples da Composição Escrita

Como síntese de um programa de investigação na composição escrita com mais de duas décadas, Berninger e colaboradores (Berninger & Swanson, 1994) sugeriram uma reformulação do modelo de Hayes e Flower (1980).

A partir do estudo da produção de texto em crianças, Berninger e colaboradores verificaram que a tradução é constituída por dois subprocessos: transcrição e geração de texto (Berninger & Winn, 2006).

A transcrição envolve o ortografar correto das palavras e a execução dos gestos motores envolvidos na produção escrita (manuscrita ou em teclado). A geração de texto refere-se à transformação de ideias em representações linguísticas que ficam assim disponíveis para serem transcritas.

Os autores propuseram que a geração de texto resulta da interação entre a transcrição e processos cognitivos superiores de autorregulação (e.g., planeamento e revisão).

No modelo simples da composição escrita, Berninger e Winn (2006) situaram nos vértices da base dum triângulo a transcrição e a autorregulação que operam em conjunto possibilitando a emergência, no vértice superior, da geração de texto. Estes autores sublinharam ainda o papel da memória de trabalho na escrita, que é contexto no qual estes processos interatuam.

1.5.4. Modelos de explicitação e transformação do conhecimento

Maioritariamente suportados no modelo de Flower e Hayes (1981), Bereiter e Scardamalia (1987) desenvolveram uma investigação no sentido de compreender a diferença entre os processos de redação de escritores principiantes e experientes, concluindo que os escritores experientes usam processos mais complexos e mais eficazes na composição escrita do que os escritores principiantes.

Consequentemente, propuseram dois modelos de escrita:

i. o modelo de explicitação do conhecimento, resultante da perceção que os escritores principiantes têm em produzir textos que respondam de forma simplista à situação que estão a abordar, sem a conceptualizarem;

ii. e o modelo de transformação do conhecimento, baseado na compreensão que os escritores experientes formam, constantemente, resultante de uma interação mental com o assunto, os leitores, o tópico e a situação retórica em geral, originando textos adaptados ao tema e às necessidades dos leitores (Preto Bay, 2005).

Na sequência das suas investigações, Bereiter e Scardamalia introduzem um conceito que veio a revelar se de extrema importância no processo de escrita: a autorregulação, para além de apontarem os dois mecanismos associados e que contribuem para essa estratégia já referidos: a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

concretização de objetivos (*goal concretization*) e a facilitação processual (*procedural facilitation*) (Carvalho, 2001; Festas, 2002).

Harris, Schmidt e Graham (1997), ao longo dos seus estudos sobre as estratégias de aprendizagem no processo de escrita, acentuam e confirmam também a importância da autorregulação, sublinhando que as dificuldades da escrita estão associadas à falta desse mecanismo, de estratégias de composição e de destreza na escrita, bem como à falta de autoconfiança por parte do escritor.

Referem ainda que a autorregulação do processo de escrita desempenha nesta um papel essencial e imprescindível, pois o escritor precisa de estar continuamente orientado para o seu objetivo, estar bem apetrechado de recursos e de manter se reflexivo durante o processo.

Apesar de a investigação da escrita se encontrar, ainda, num estádio precoce, relativamente a outros campos, ela tem conhecido, nos últimos anos, grande incremento e difusão, em diversos países.

No contexto espanhol, por exemplo, tem sido igualmente seguida a abordagem inspirada no cognitivismo, aplicando ao desenvolvimento de cada uma das fases do processo de escrita diversas estratégias grupais e individuais.

Assim, de acordo com González (2009), têm sido realizadas interessantes investigações que analisam os processos de composição escrita, descrevendo os em sujeitos com necessidades educativas especiais.

Poder-se-á então afirmar que, em geral, são os modelos de orientação cognitiva os que mais diretamente têm influenciado e instigado as investigações e a prática do ensino da escrita, sendo de realçar neles a forma detalhada como explicam o processo de escrever e a análise que fazem das diferentes componentes cognitivas implicadas nesse mesmo processo. São, no entanto, igualmente relevantes outros elementos, como a motivação e o empenhamento dos professores e dos alunos, assim como todos os aspetos inerentes à didática e à aprendizagem académica, em geral.

1.5.5 O modelo conversacional ou socio-construtivista

Esse modelo argumenta que o escritor explora todo um contexto social quando escreve, respondendo a uma infinidade de vozes e outros textos. Por outras palavras, a escrita faz parte de um diálogo mais amplo, sendo construída socialmente, como parte da comunicação social.

O desenvolvimento das competências de escrita depende das experiências de escrita a que o indivíduo vai sendo exposto, resolvendo problemas e tornando-se mais competente nessas situações. Devido à complexidade social dos textos escritos e dos processos de escrita, aprender a escrever requer escrever em muitas situações ao longo da vida. Cada nova situação requer a resolução de novos problemas. Competências, estratégias e formas podem ser apreendidas ao longo do percurso de aprendizagem, sendo suportadas pela instrução organizada, mas os desafios motivadores e significativos têm como foco a aprendizagem de competências e fornecer atividades unificadoras e significativas que constroem tolerância, motivação ou mesmo compromisso para a capacitação técnica.

Infelizmente, a pesquisa longitudinal sobre escritores é limitada, abrangendo, no máximo, alguns anos durante um único época na vida do escritor, tendo como particular enfoque o percurso de alfabetização no ambiente familiar, o estudante de licenciatura ao longo de quatro anos ou o estudante de pós-graduação (Rogers, 2010).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Mesmo assim, a importância de uma passagem por múltiplas experiências para o desenvolvimento da escrita é evidente (Thais & Zawacki, 2006), ainda que esta perspetiva pareça apresentar implicações aparentes menos imediatas para o ensino da escrita.

Diferentes tipos de experiências significativas conduzirão a diferentes trajetórias de desenvolvimento da competência de escrita, tal como limitadas ou reduzidas oportunidades de aprendizagem da escrita resultarão em trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento truncadas. Com efeito, os estudos neste domínio observam que a oferta de aprendizagens de escrita significativa é distribuída de forma não equitativa, dependendo, frequentemente, de fatores sociais, económicos e culturais, com consequências significativas na capacitação dos indivíduos e nos papéis sociais que estes assumirão (Bazerman, 2015).

Aprender a escrever está intimamente integrado com a aprendizagem, o conhecimento, as formas de raciocínio, os critérios de avaliação e formas de atuação nesses domínios. Desenvolver-se como escritor dentro de uma comunidade específica faz parte da aculturação e socialização nas normas, práticas, e objetivos de ação de uma comunidade para interagir com sucesso (Besnier, 1995).

Também em Portugal se tem registado um esforço no sentido de compreender o processo de escrita, extraindo daí ilações para o seu ensino. É no início da década de 90 que surgem, no nosso país, os primeiros estudos no domínio da composição escrita. Gonçalves (1992) apresentou um primeiro estudo sobre o ensino de estratégias de revisão a alunos do 3º ciclo, utilizando um design quase experimental, com autoinstrução.

Porém, a maioria dos estudos nacionais sobre a composição escrita, tanto os que analisam o seu processo como os que promovem o seu ensino, teve lugar no presente século e, nos últimos anos, tem conhecido grande incremento.

Assim, incidindo sobre a revisão cooperada de texto, Santana (2007) publica um estudo longitudinal realizado em contexto de sala de aula, explorando a importância do estabelecimento de relações simétricas e, sobretudo, assimétricas em contexto de sala de aula, como potenciadoras das interações e nas quais o professor, segundo este, assume claramente o papel de tutor. Santana (2007) atribui à comunicação o papel principal na construção social de significados através de sucessivos processos de negociação, criando condições favoráveis ao desenvolvimento de competências, como a criação de rotinas que estruturam o trabalho e o pensamento dos alunos. Releva ainda a importância de diversificar as atividades e as situações de interação, mas também da criação de canais de comunicação entre todos os elementos da turma, multiplicando as situações de aprendizagem em cooperação. Santana (2007) parte da premissa de que o ato de escrever não ocorre isolado, podendo-se alargar e mobilizar a outros contextos e possibilitando àquele que escreve estabelecer uma interação quando ganha uma primeira audiência, pois testa as decisões que tomou isoladamente. Deste modo, pode verificar a leitura do escrito, recolher outros pontos de vista e receber sugestões desta mesma audiência. O estatuto destas pessoas, que interagem com o sujeito que escreve, é bastante relevante uma vez que não são apenas leitores, são também colaboradores e decisores para a aceitação e melhoramento do texto.

Alves (2013, 2009), estudando os processos cognitivos subjacentes à produção de texto, dedica à composição escrita a sua tese de doutoramento, no seguimento de outros estudos em que colaborou (Alves, Castro, & Olive, 2008; Alves, Castro, Sousa, & Stroemqvist, 2007; Olive, Alves, & Castro, 2009), foca-se no estudo dos três grandes processos cognitivos que recorrem entre si, sem uma ordem pré-definida, durante a escrita de um texto: o planea-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

mento, a textualização e a revisão. Segundo Alves a dificuldade parece estar em tomar consciência deles, desenvolvê-los, intencionar o seu uso e, sobretudo, em utilizá-los antes, durante e após a escrita do texto, apontando um grande conjunto de fatores que explicam estas dificuldades e concentrando os seus estudos em dois grandes desafios: (i) a automatização de alguns processos ditos básicos na escrita, dos quais os mais evidentes talvez sejam o conhecimento ortográfico e a caligrafia e (ii) a autorregulação do próprio escritor, dos comportamentos de escrita e dos ambientes em que a escrita pode ocorrer. Para cada uma destas dimensões de autorregulação, podem treinar-se estratégias específicas, que facilitarão a escrita de melhores textos.

Prata (2012), no âmbito da sua colaboração num projeto de investigação sobre estratégias de ensino da escrita, financiado pela FCT, versa este mesmo tema numa dissertação de Mestrado, propondo-se estudar a transferência do modelo SRSD para o caso português, aplicando-o, para o efeito, a uma população de 511 indivíduos e concluindo que, se bem que se confirma a eficácia das estratégias de ensino do SRSD (Harris et al., 2008) para a escrita do ensaio de opinião para fomentar a escrita compositiva dos alunos do grupo experimental do 8.º ano de escolaridade do Ensino Básico português, as competências de escrita, em geral, e da escrita compositiva, em particular, dos alunos portugueses continuam a ser deficitárias, sendo necessário detetar as suas causas e, através de estudos científicos, desenvolver programas de ensino que as fomentem.

Esta questão em particular já vinha sendo abordada, sendo que diversos estudos procuravam identificar estratégias processuais que potenciassem a competência de escrita. Carvalho (1999), partindo da avaliação da capacidade dos alunos dos segundo e terceiro ciclos do ensino básico para adequar o texto escrito a um contexto de comunicação, aplicou uma estratégia de ensino da escrita, baseada na facilitação processual e com o objetivo de promover esta competência, analisando, igualmente, os processos de revisão utilizados pelos participantes. Este estudo permitiu lhe concluir que a capacidade de adequar o texto escrito à situação de comunicação implica, por um lado, um grau de desenvolvimento cognitivo que permita ao sujeito ter em consideração realidades ausentes e, por outro, a automatização de outras dimensões do processo de escrita, de modo que a adequação do texto à situação de comunicação possa ser analisada sem que isso provoque um bloqueio dos mecanismos de processamento de informação (Carvalho, 2001, p. 148).

Quanto aos processos de revisão do texto apresentados pelos alunos, o mesmo autor constatou que, maioritariamente, os estudantes revelaram características típicas de um tipo de escrita não desenvolvida, uma vez que não alteravam as produções que iam escrevendo.

No entanto, havia distinções entre os níveis de escolaridade: ao nível do quinto ano as alterações, quando realizadas, centravam se em aspetos meramente artificiais, ao passo que, ao nível do nono, já havia alguma preocupação com a estrutura do texto. Azevedo (1999, 2000) procurou também, através de estratégias de facilitação processual, promover a superação dos erros de alunos do quinto ano de escolaridade.

Para tal, deteve se sobre a caracterização dos tipos de erro mais frequentes e avaliou o impacto da aplicação das referidas estratégias.

Concluiu o seguinte: a análise dos erros constitui um excelente ponto de partida para uma intervenção pedagógica ade quada às necessidades individuais; as competências básicas de revisão, desde que a tarefa seja facilitada, estão ao alcance da maioria dos alunos; a facilitação processual contribui para a aprendizagem da escrita, tornando possível a realização de tarefas

USC SANTIAGO DE COMPOSTELA

que os escritores principiantes nem sempre realizam; o trabalho de pares constitui um fator de aprendizagem, já que facilita a tomada de consciência dos pontos fracos e da necessidade de melhorar o desempenho; a abordagem individualizada por parte do professor revelou se, também, um fator eficaz na remediação do erro.

Segundo Azevedo (1999), os participantes envolvidos no estudo mostraram uma evolução da sua capacidade de escrita, através dos elementos seguintes: aumento da extensão dos textos, organização e volume da informação, construção das frases, utilização mais frequente e variada de conectores, uso mais consciente dos sinais de pontuação e diminuição global de erros cometidos.

Pires (2001) estudou a planificação da escrita em alunos dos nono e décimo segundo anos de escolaridade. Para isso, implementou um programa que procurava auxiliar os alunos a planificar a sua escrita de textos, com base num conjunto de materiais organizados sequencialmente.

O objetivo era promover a competência de escrita e descrever os processos de planificação dos sujeitos envolvidos.

Este estudo permitiu concluir que os alunos desses dois níveis de ensino concebem, de forma distinta, o rascunho/plano, quer no aspeto formal, quer no funcional: no nono ano, os planos/ rascunhos assumem geralmente a forma de texto, não se diferenciando da versão final; no décimo segundo ano é já visível um certo afastamento entre o rascunho/plano e o texto, o que pressupõe um conjunto mais variado de operações textuais na passagem de um para o outro.

A estratégia de facilitação processual revelou se, então, eficaz na promoção de tarefas de planificação, pois os alunos dedicaram mais tempo a planificar, diminuíram o número de palavras do rascunho/plano, e acentuaram as diferenças entre o rascunho/plano e a versão final do texto produzido.

À semelhança do que aconteceu noutros países, as investigações realizadas por Carvalho (2001) e Martins (2010) sublinharam também a importância dos mecanismos de autorregulação para o processo de escrita. Indicaram que grande parte da competência de escrita advém da capacidade de monitorizar e dirigir o próprio processo de composição, usando as estratégias cognitivas de forma consciente e deliberada. Consideraram também que o recurso aos mecanismos autorreguladores pode facilitar a realização de tarefas que acarretam mais dificuldades e, ao mesmo tempo, promovem o desenvolvimento cognitivo, sendo este o alvo pretendido que resultará de uma transformação, ao automatizar e incorporar alterações de comportamento.

Alves, em particular, nos últimos anos, tem vindo a dedicar-se ao estudo das questões cognitivas e afetivas associadas à escrita. A sua investigação tem demonstrado que é vantajoso dividir a complexidade da escrita nos seus múltiplos constituintes e treinar cada um deles de forma específica, visando não só melhorar cada uma das competências nela envolvidas isoladamente, mas também para melhorar globalmente o processo de escrita de textos, garantindo necessariamente condições de generalização. Faz, por isso, sentido que planeamento, textualização e revisão sejam promovidos em atividades próprias, mas não desconetadas do contexto de escrita de textos. Alves sublinha a importância de os agentes educativos terem presente qual é o trajeto desenvolvimental típico dos processos cognitivos da escrita e que a automatização deve ser prioritária face à autorregulação. Uma boa automatização vai facilitar a autorregulação. Por outro lado, a ordem de emergência dos processos cognitivos da escrita em crianças tende a ser: primeiro a textualização, depois o planeamento e só depois a revisão. Todavia, é fulcral que, atendendo a estes princípios, o ensino da escrita não seja espartilhado por competências isoladas e que o contexto da escrita de textos seja preservado (Alves, 2020).

Como atrás foi salientado, todo este tipo de investigações em torno da escrita, tanto a nível internacional como nacional, constituiu a base para elaborar programas específicos, destinados a ajudar os estudantes a aprender a escrever, compondo textos de género e estilo variados. Não obstante, hoje, mais do que nunca, a investigação reforça a importância de atividades e contextos de promoção de competências significativos e funcionais (Alves, 2020; Rothes et al., 2019).

1.5.6. Programas de ensino-aprendizagem da escrita

Não obstante vivermos um período em que temos ao nosso dispor numerosos estudos no âmbito da psicologia cognitiva e da linguística que descrevem os processos envolvidos na escrita, bem como diversas investigações que procuram descrever e validar essas mesmas teorias no campo das práticas pedagógicas fornecendo orientações quanto à sua implementação, continuamos a observar que os momentos de escrita tendencialmente surgem, tanto no âmbito dos curricula escolares como formativos, no final da sequência de ensino-aprendizagem, para complemento do tema em estudo e como momento privilegiado para avaliação do léxico e das estruturas gramáticas aprendidas ou da capacidade de mobilização das funções comunicativas (Aguiar et al, 2020; Guerra, 2007).

Na sua grande maioria, estes contextos de aprendizagem mobilizam práticas comunicativamente descontextualizadas, que surgem na continuidade do tema/conteúdo gramatical em estudo, de forma a aplicar os conhecimentos aprendidos. São assim privilegiadas as competências perceptivas, grafomotoras, morfossintácticas e linguísticas, necessárias ao desenvolvimento de uma escrita funcional, e dispostas a jusante da intervenção a intencionalidade comunicativa, a contextualização e significância das tarefas e mesmo a intervenção sistemática e intencional no âmbito do desenvolvimento da competência de escrita.

Neste sentido, destacar alguns períodos à recolhe e análise de programas de ensino-aprendizagem da escrita torna-se particularmente relevante, na medida em que poderão proporcionar importantes pistas para a intervenção.

Diante do vasto conjunto de estratégias e dos relevantes programas desenvolvidos em contexto internacional e, pontualmente, transferidos para o contexto nacional, propomo-nos elencar aqueles que se nos prefiguram como mais representativos para esta investigação.

1.5.6.1. O programa de escrita SRSD

O programa SRSD – *Self-Regulated Strategy Development* - (Harris et al., 2008) consiste num programa de ensino de estratégias de escrita e de autorregulação que promove a composição escrita de textos e que se fundamenta em princípios de instrução direta e explícita (Harris et al., 2008).

Inicialmente planeado em 1982, enquanto complemento didático para reforçar a aprendizagem de alunos com dificuldades cognitivas, é muito possivelmente um dos mais reconhecidos programas de escrita na atualidade, como o comprovam os diversos estudos que têm vindo a testar e reconhecer a sua eficácia. Este tem sido aplicado, com sucesso, quer por professores quer por instrutores treinados, em situação de sala de aula, com grupos pequenos ou no ensino individual para promover a composição escrita de vários tipos textuais em diferentes níveis de ensino (Graham & Perin, 2007; Harris et al., 2008).

No contexto português os estudos de Limpo e Alves (2013) e de Ferreira, Prata, Inácio, Sousa, Festas e Oliveira (2012) comprovam os seus benefícios no que se refere ao ensino da

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

escrita compositiva de textos, com particular enfoque na tipologia de texto argumentativo – texto de opinião.

Harris e Graham (2009) apontam cinco características do SRSD que Alves e Limpo (2013: 109) enunciam:

> Primeira, o SRSD ensina explicitamente estratégias de escrita e de autorregulação. Por exemplo, conjuga o ensino de uma estratégia para planear textos com procedimentos que permitem a sua utilização autorregulada (e.g., automonitorização). Segunda, os alunos são vistos como colaboradores ativos que trabalham com o professor e entre eles. Terceira, o professor fornece feedback constante e apoio individualizado aos alunos. Quarta, os alunos progridem ao seu ritmo e não avançam até cumprirem um conjunto de critérios previamente definidos. Quinta, o modelo permite que, continuamente, novas estratégias sejam incorporadas e que estratégias aprendidas evoluam para níveis mais avançados. Tipicamente, este modelo envolve seis momentos de ensino que são flexíveis e recursivos.

As estratégias do SRSD (Harris et al., 2008) incidem em duas vertentes: (i) uma primeira, sustentada na técnica da mnemónica e englobando procedimentos explícitos e sistemáticos para ensinar, melhorar e fomentar o desempenho dos alunos na redação de textos específicos (ensaio de opinião, texto argumentativo, expositivo, narrativo e informativo), bem como técnicas gerais de escrita (e.g., planificação, elaboração de frases sintaticamente complexas e a revisão textual); (ii) a segunda vertente incide no ensino-aprendizagem de estratégias autorreguladoras, decisivas para facilitar a aprendizagem de comportamentos otimizados de escrita e garantir a sua manutenção ao longo do tempo (Limpo & Alves, 2013).

Trata-se de um programa assente numa estratégia de ensino explícito sustentada no papel organizacional e de apoio do professor/ formador/ facilitador de aprendizagens, a quem cabe garantir instruções claras e racionais e fornecer explicações e demonstrações sobre o tema da aprendizagem, com vista à promoção de um desempenho autónomo dos alunos (Archer & Huges, 2011). Neste sentido, o maior contributo deste programa será promover a capacidade de fixar objetivos para a escrita, exercer a autoinstrução, a auto monitorização e o autorreforço, procedimentos metacognitivos que tornam os alunos mais autoconfiantes e, desta forma, potenciam o desenvolvimento de atitudes positivas face à composição de textos.

1.5.6.2. O *jigsaw*

O *jigsaw* consiste numa complexa técnica de trabalho colaborativo em pequenos grupos e de fases de trabalho individual. Mantendo o equilíbrio entre ambas e visando promover a interdependência entre as contribuições de cada membro e a corresponsabilidade pelo bom desempenho de todos como único garante do desempenho individual (Arends, 1997; Aronson, 2005; Johnson & Johnson, 1999).

O método consiste em distribuir os indivíduos em pequenos grupos de estudo, heterogéneos (os grupos de origem), que irão trabalhar o mesmo tema. O assunto será então dividido em tantas partes quantos os elementos do grupo, tendo cada um que preparar a parte respetiva a partir da informação fornecida pelo professor/ formador/ facilitador de aprendizagens e outra resultante de recolha/ pesquisa. Subsequentemente agrupam-se os indivíduos que vão estudar o mesmo assunto em subgrupos a fim de discutirem e aprenderem colaborativamente. Após concluírem as atividades nos subgrupos, voltam aos seus grupos de origem e cada qual partilha a sua parte com os restantes elementos. Durante o trabalho, o professor/ formador/ facilitador de

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

aprendizagens atua como mediador ao longo do processo e, no final, avalia individualmente cada um dos participantes através de instrumentos concebidos para o efeito (Lopes & Silva, 2009).

Enquanto estratégia complexa de trabalho colaborativo em pequenos grupos e de fases de trabalho individual, mantendo o equilíbrio entre ambas, esta técnica promove a interdependência entre as contribuições de cada membro e a corresponsabilidade pelo bom rendimento de todos como único garante do desempenho individual (Arends, 1997; Aronson, 2005; Johnson & Johnson, 1999). Para tal, o professor/ formador/ facilitador desempenha um papel fulcral apoiando explicitamente os participantes seguindo o princípio de *scaffolding*, prestando instruções precisas, claras, passo a passo, do mais simples para o mais complexo e dando retorno positivo sobre os progressos do grupo na realização das tarefas mas também como coordenador, garantindo a organização dos grupos segundo os princípios que gerem a interdependência positiva, mantendo o foco em potenciar progressivamente o desempenho individual e autónomo de todos na realização das tarefas de aprendizagem da escrita (Aronson, Wilson & Akert, 2005).

Transferindo esta técnica, Graham e Perin (2007) verificaram que as habilidades da composição escrita de alunos adolescentes são eficazmente melhoradas pela aplicação de estratégias facilitadoras da elaboração colaborativa de tarefas preparatórias em pequenos grupos, pois a dinâmica de grupo influencia tanto o comportamento cognitivo como o comportamento social dos participantes (Arends, 1997; O'Donnell, 2006).

Suplementarmente encontram-se evidências também dos contributos positivos para o desenvolvimento da competência de escrita em Kuhn e Udell (2003) que defendem que a prática da argumentação colaborativa, em pequenos grupos em contextos formais de aprendizagem, tais que os do *jigsaw*, desenvolve a competência argumentativa e consequentemente a habilidade de escrita argumentativa dos alunos.

1.5.6.3. Aprender o sistema de escrita alfabético a partir do uso de textos

O interesse de potenciar o desenvolvimento de competências de leitura e de escrita a partir da presença e uso de textos tem sido demonstrado tanto pela prática de numerosos professores quanto por numerosos estudos (Ribera, 2013). Está amplamente demonstrado na literatura o papel positivo que a proximidade de textos escritos na família, ambiente social e a escola gera nas crianças, desde cedo, nomeadamente ao nível do conhecimento de formas e funções da linguagem escrita. Crianças que, nos seus contextos de pertença, se vão aproximando do sistema escrita alfabética, paulatinamente vão construindo nas suas interações com textos escritos e com a mediação do adulto, que é o conhecedor da convenção, o entendimento da representação que fazemos da linguagem oral através da escrita.

Diversos autores ao longo das últimas quatro décadas autores sustentaram que, para saber ler e escrever, é essencial, num processo complexo e duradouro ao longo do tempo, adquirirem um duplo conhecimento relativamente à linguagem escrita: (i) do código ou sistema de escrita, no caso português, o princípio alfabético; e (ii) do aspeto textual como um conjunto dos diferentes usos da escrita, ou seja, dos géneros textuais (Tolchinsky, 1993; Schnewly, 1992; Halliday, 1989;).

Assim, é conveniente iniciar a abordagem da linguagem escrita a partir dos textos e do seu uso porque (i) este está vinculado à aprendizagem que os alunos fazem antes de ir para a escola e paralelamente a esta; (ii) corresponde aos usos e necessidades sociais e comunicativas e (iii)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

permite que a aprendizagem em contextos formais tenha significado e significância. A possibilidade de inventar textos para serem escritos desde muito cedo permite que os indivíduos desenvolvam as suas capacidades expressivas e linguísticas de forma independente do seu conhecimento do sistema de escrita (Alves, 2011; Ribera, 2002, 2008). Para isso, é fundamental partir de situações e necessidades comunicativas que dão sentido à tarefa, bem como a intervenção do professor/ formador enquanto facilitador de aprendizagens (Ribera, 2013).

Será então fundamental que os contextos de aprendizagem formal sejam, desde o seu início, espaços alfabetizados em que o texto escrito esteja presente, tal como ocorre nos diversos contextos da vida social e, do mesmo modo, um espaço diversificado em que se encontrem os géneros textuais disponíveis nos contextos de pertença dos indivíduos.

Para operacionalizar a transição entre o contacto com textos e a escrita, devem ser, entre outras, mobilizadas tarefas de escrita através de ditado oral a um facilitador de aprendizagens são um instrumento que possibilita a produção de textos ainda que os indivíduos não conheçam suficientemente o código de escrita (Ribera, 2013, 2007, 2008; Javerzat, 2003; Ríos, 1999; Jolibert, 1995; David, 1991). Possibilita o desenvolvimento das competências expressivas e criativas, bem como da competência discursiva, sem sobrecarregar ocorrer sobrecarga cognitiva.

A transição para a fase seguinte implica a aprendizagem do princípio alfabético, a qual resulta, na língua portuguesa, numa aprendizagem relativamente económica, dado o número restrito de grafemas e a relativa transparência da língua.

Será nessa fase fundamental, a adoção de atitudes e estratégias potenciadoras da aprendizagem, tais como: (i) a implementação de uma perspetiva holística relativamente à aprendizagem da escrita, potenciando a ativação de informações/ pistas contextuais, textuais e grafonómicas; (ii) a aceitação do erro como parte integrante do processo e potenciador de aprendizagens progressivamente mais efetivas; (iii) o respeito pelo ritmo e esquemas de aprendizagem de cada indivíduo; (iv) a construção do seu próprio repertório de letras e o desenvolvimento de um léxico individual; (v) a identificação de referentes, i.e., de palavras do contexto quotidiano dos aprendentes; (vi) a escrita por modelos; (vii) a mobilização de recursos e estratégias diversas para promover a escrita e correlativo suporte à aprendizagem pelo professor/ formador/ facilitador; (viii) a interação e trabalho colaborativo entre aprendentes e (ix) a promoção da capacidade de autoavaliação e da consciência relativamente às aprendizagens (Ribera, 2013).

Ainda no que se refere à observação de modelos, destaca-se em particular a importância de promover a observação e integração das características e regularidades do sistema de escrita e para tal é necessário que os aprendentes tenham ao seu dispor produções escritas que respeitem a convenção da escrita com os quais possam interagir. Também deverão ser ativados como elemento regulatório, promovendo a comparação entre o que foi escrito e o modelo, potenciando o conflito cognitivo a partir do qual os aprendentes possam refletir e aprender (Ribera, 2013).

1.5.6.4. Eu sou escritor: um programa para promover a autorregulação da escrita

Conforme anteriormente anunciado, a tarefa de composição escrita é complexa e cognitivamente exigente, sendo isto mesmo suportado por diversos estudos encetados desde a década de oitenta (Bereiter & Scardamalia, 1987; Berninger & Winn, 2006; Chenoweth & Hayes, 2001; Fayol, 1999; Hayes, 1996; Hayes & Flower, 1980; Kellogg, 1996).

De entre os diversos modelos propostos para explicar o fenómeno, como referenciado, o modelo de Hayes (1996) é aquele que, por considerar outras dimensões que não exclusivamente a cognitiva, reúne maior consenso. São por este considerados, na sua abordagem ecológica,

fatores internos aos sujeitos, nomeadamente a cognição e o afeto, e outros de dimensão contextual, como o ambiente físico e social da tarefa. A complexidade da escrita resulta da interação entre estes fatores e do caráter intencional e autossustentado da escrita *per se*. Neste sentido, são exigidos ao aprendente/ escritor significativos níveis de autorregulação para gerir cognição, emoções e afetos, comportamentos e o ambiente em que decorre a tarefa de escrita (Aves, 2013; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Graham & Harris (2000) demonstram o impacto e pertinência da autorregulação na escrita por parte do campo académico, sendo evidenciado o impacto qualitativamente positivo na escrita que a promoção destas competências sustenta (Graham & Perin, 2007). A autorregulação envolve pensamentos, sentimentos e ações que são direcionados para alcançar objetivos definidos pelo escritor (Zeidner, Boekaerts, & Pintrich, 2000; Zimmerman, 2000, 2001). A autorregulação é também caracterizada pela sua natureza recursiva, implicando uma monitorização constante pelo escritor do resultado dos seus pensamentos, sentimentos e ações, avaliando a sua eficácia. Face a esta, poderá reagir adaptativamente, optando por mantê-los, adaptá-los ou suprimi-los, conforme os objetivos da tarefa.

Alves & Limpo (2013), partindo dos avanços académicos referidos, nomeadamente os de Graham & Harris (2000), desenharam um programa para promover a autorregulação da escrita em alunos a frequentar o segundo ciclo do ensino básico português, o qual designaram como *Eu sou escritor: um programa para promover a autorregulação da escrita*.

Suportados pela premissa de que problemas na aquisição e utilização de processos de autorregulação são uma das causas das dificuldades que os alunos experienciam na escrita (García & Fidalgo, 2008; Graham & Harris, 2000) e que justamente, a aquisição e utilização de estratégias de autorregulação é crucial para que as crianças sejam capazes de autorregular diferentes dimensões da produção de texto (Schunk & Ertmer, 2000) na medida em que tem sido demonstrado que, ao promover as competências de autorregulação dos alunos, o seu desempenho na escrita melhora consideravelmente (Graham & Perin, 2007), os autores partiram de uma análise de programas que visavam a promoção da autorregulação na escrita. No seu estudo, ganha particular dimensão o programa SRSD desenvolvido por Graham, Harris e colaboradores, pela sua consonância com os objetivos do estudo de Alves e Limpo: (i) desenvolver o conhecimento dos alunos acerca da escrita e potenciar a mestria dos processos cognitivos superiores envolvidos na produção de texto; (ii) promover a utilização autónoma de estratégias de autorregulação para monitorizar e gerir o comportamento de escrita dos alunos; (iii) e promover o desenvolvimento de atitudes e crenças positivas acerca da escrita, bem como dos próprios alunos enquanto escritores (Harris, Graham, Mason, & Friedlander, 2008).

O programa de intervenção Eu Sou Escritor direciona-se a alunos portugueses do segundo ciclo do ensino básico e foca-se na tipologia de texto narrativo. É fruto de quatro grandes influências: (i) o modelo cognitivo da escrita desenvolvido por Hayes e Flower (1980, 1986), com aporte da sua compreensão dos fenómenos cognitivos e fatores individuais e contextuais relativos ao aprendente; (ii) o modelo SRSD (Harris et al., 2008), pela sua abordagem explícita de três estratégias de autorregulação: definição de objetivos, automonitorização e autoinstruções; (iii) o modelo de desenvolvimento da autorregulação de Schunk e Zimmerman (1997), pelo seu contributo no domínio das autoinstrucções enquanto verbalizações autodirigidas durante o desempenho de uma tarefa (Zimmerman, 2000), possibilitando direcionar a atenção para determinados aspetos, controlar respostas automáticas e impulsivas e orientar o desempenho segundo uma sequência de passos (Harris et al., 2008); e (iv) os programas de intervenção desenvolvidos

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

por García e colaboradores (García, Caso-Fuertes, Fidalgo, Árias-Gundín, & Torrance, 2010), pelo trabalho e resultados positivos demonstrados de forma sistemática na intervenção na autorregulação, tanto na qualidade dos textos, como na utilização dos processos cognitivos da escrita.

O programa *Eu Sou Escritor* foi planeado para 12 sessões agrupadas em quatro componentes: (a) motivação para a escrita, (b) planeamento de textos narrativos, (c) construção de frases, e (d) revisão e consolidação, prevendo uma afetação média de 90 minutos por sessão, passíveis de ajustamento em função da progressão dos alunos.

O programa é composto por quatro etapas: (i) motivação – suportados pelos estudos de Boscolo e Gelati (2007), os autores promovem atividades de co construção do plano de trabalho e partilha de histórias, com reforço positivo dos aprendentes, tendo como segundo objetivo desenvolver o conhecimento dos alunos sobre a escrita; (ii) planeamento de textos narrativos - a partir da segunda componente, o programa foca-se em cada um dos processos de escrita (i.e., planeamento, tradução e revisão), recorrendo à mnemónica CASA (C = Contextualizar, A = Agir, S = Sentir, A = Acabar) e dentro do C a mnemónica QOQ (Q = Quem, O = Onde, Q = Quando), usando a metáfora da CASA para treinar a estrutura aprendida identificando as partes da CASA (e.g., personagens, espaço, sentimentos, etc.) a partir de um texto lido pelo professor; de seguida, decorrem dois exercícios de modelagem e, por fim, a planificação de uma história trocada com um dos pares, para que redijam uma narrativa a partir de um plano de outrem; (iii) construção de frases - a terceira componente do programa foca-se na construção de frases pelo método combinatório, possibilitando substituir a utilização de frases repetitivas e desinteressantes, i.e. manipular conscientemente ideias e construir frases sintaticamente mais complexas que expressam corretamente a ideia pretendida; (iv) revisão e consolidação - as três sessões finais do programa visam promover a revisão de textos, suportadas pela premissa de que as crianças tendem a não rever espontaneamente os seus textos (Allal & Chanquoy, 2004; Berninger & Swanson, 1994), beneficiando, por isso, da aprendizagem de estratégias de revisão intencional e explicitamente mente implementadas.

A abordagem processual da escrita é a base deste Programa, o qual, por essa natureza e pelo enfoque no desenvolvimento de competências de autorregulação, crucial na gestão dos processos pessoais, comportamentais e situacionais envolvidos na produção de texto, reforça a sua premência. Destaca-se ainda a natureza adaptável e flexível do mesmo, bem como a formulação de indicações claras e precisas relativamente à sua implementação.

1.6. LER E ESCREVER: PERSPETIVAS E DESAFIOS PARA ADULTOS COM DIVERSIDADE FUNCIONAL NO SISTEMA DE FORMAÇÃO PORTUGUÊS

1.6.1. O sistema de formação profissional português e o ensino da leitura e da escrita

O retrato do sistema de formação profissional português é de certa forma complexo e obriga necessariamente à referência às políticas internacionais, em particular àquelas que vêm sendo adotadas desde os anos 90 do século XX.

Um dos primeiros documentos estruturantes a nível europeu que reporta à questão da orientação, formação profissional e emprego da população com diversidade funcional é a *Recomendação do Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa – Uma Polí-*

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tica Coerente para as Pessoas com Deficiência. Adotada a 9 de abril de 1992, esta Recomendação (Capítulo VII) aborda os princípios fundamentais do direito ao trabalho e a um emprego remunerado, a igualdade de oportunidades em mercado normal de trabalho, o contexto do emprego protegido e o trabalho no domicílio e extra domicílio, o que hoje se poderia denominar de teletrabalho (Sousa, 2007). Estas são medidas determinantes não só no reconhecimento ao direito de autodeterminação, mas também na criação de condições para a validação e verificação do mesmo.

No contexto internacional, existem quatro instrumentos de política que se assumem como referenciais fundamentais nos domínios das políticas em favor das pessoas com diversidade funcional, nomeadamente:

(i) *A Convenção das Nações Unidades sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), a qual marca a mudança de paradigma, apresentando um entendimento mais alargado da pessoa com deficiência, considerando a sua relação com o contexto, e estabelecendo a igualdade face aos demais cidadãos no que concerne a direitos humanos e liberdades fundamentais;

(ii) *A Estratégia Europeia para a Deficiência da Comissão Europeia* (EU, 2003), visando a igualdade de oportunidades, tendo como objetivo possibilitar às pessoas com diversidade funcional o usufruto do seu direito à dignidade, igualdade de tratamento, vida autónoma e participação na sociedade, assentando assim em 3 pilares:

1. Legislação e medidas antidiscriminação que permitem o acesso aos direitos individuais;
2. Eliminação de barreiras no ambiente;
3. Integração das questões relativas às deficiências e incapacidades no amplo conjunto de políticas da EU, de modo a facilitar a inclusão ativa das mesmas;

(iii) *O Plano de Ação para a deficiência 2006-2015*, do Conselho da Europa (CE, 2006), o qual visava fornecer um enquadramento holístico, flexível e adaptável, de modo a corresponder às especificidades de cada país. Este constituiu-se como um referencial para decisores políticos no sentido de apoiar o desenho, revisão e implementação de planos focalizados nomeadamente na participação em domínios como a vida política, pública e cultural, a igualdade no acesso à educação, a acessibilidade ao património edificado e aos transportes, a vida em comunidade, a reabilitação, a proteção social e legal, a investigação, o desenvolvimento e a promoção do *disability awareness*. Concluídas as suas três fases de implementação a respetiva avaliação sublinhou: que o pleno gozo dos direitos das pessoas com deficiência não foi de forma alguma alcançado nos Estados Membros do Conselho da Europa e que os princípios estabelecidos nos instrumentos internacionais não se refletiam na realidade quotidiana vivida pelas pessoas com deficiência. Por conseguinte, consideraram necessária uma ação resolutiva do Conselho da Europa e dos Estados-Membros no domínio da deficiência, recomendando ao Comité de Ministros:

a) Avaliar a implementação do Plano de Ação para pessoas com deficiência 2006-2015 e tirar lições do período de dez anos durante o qual foi implementado nos Estados membros;
b) Definir, nesta base, um novo roteiro para o período de 2016 a 2020, em estreita consulta com as organizações representativas das pessoas com deficiência;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

c) Concentrar este novo roteiro em questões prioritárias, como a capacidade jurídica das pessoas com deficiência e as medidas destinadas a garantir a sua dignidade e plena inclusão na sociedade;
d) Convidar o Banco de Desenvolvimento do Conselho da Europa a fazer do cumprimento dos requisitos de acessibilidade uma condição para a concessão de empréstimos para projetos de construção e renovação e não para financiar a construção de grandes instituições para pessoas com deficiência;
e) Assegurar que a deficiência seja tomada em consideração nas atividades específicas realizadas pelo Conselho da Europa, em especial nas atividades do Conselho da Europa e nas campanhas de combate à violência e ao discurso de ódio (Quintanilla, 2015; Assembleia Parlamentar da EU, 2015).

(iv) *A Estratégia para a Deficiência 2017-2023* (CE, 2017), adotada pelo Conselho da Europa, a qual que define 5 áreas prioritárias: Igualdade e não discriminação, Sensibilização, Acessibilidade, Reconhecimento igual perante a lei e Proteção contra a exploração, violência e abuso. Estas correspondem aos artigos 5.º, 8.º, 9.º, 12.º e 16.º da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tendo como objetivo geral alcançar igualdade, dignidade e igualdade oportunidades para pessoas com deficiência em áreas específicas, em particular na garantia de independência, liberdade de escolha, participação plena e ativa em todas as áreas da vida e da sociedade, a estratégia alicerça-se não só nas referidas cinco áreas prioritárias, mas visa também cinco temas transversais: participação, cooperação e coordenação, desenho universal e acomodação razoável, igualdade de género, discriminação múltipla e educação e formação.

Em Portugal, mais concretamente, o reconhecimento dos direitos da pessoa com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades e o estabelecimento de políticas, estratégias e modelos de intervenção acompanha a cronologia europeia. Com efeito, antes de 1974 a intervenção no âmbito da deficiência não era considerada uma dimensão de trabalho, sendo a deficiência caracterizada como uma fatalidade e recolhendo como únicos apoios a assistência privada.

Em 1989, com a tradução para Língua Portuguesa da Classificação Internacional das Deficiências de Desvantagens (OMS, 1976) e a recomendação 86/379/CEE que assinala a função do Fundo Social Europeu como instrumento de auxílio financeiro às políticas dirigidas à igualdade de direitos e oportunidades de emprego e formação profissional contribuem decisivamente para a visão atual, completada pela Lei de Bases da Prevenção, Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (1989). Esta última em particular sublinha o papel da reabilitação com mecanismo de integração, sendo vista como um processo global e contínuo com vista à independência das pessoas com diversidade funcional.

Daqui decorrem:

(i) Adoção dos modelos de organização social e política que constituirão os referenciais das ações nacionais;
(ii) O desenvolvimento de processos de coordenação de políticas económicas, de emprego, de educação, de solidariedade e de segurança social;
(iii) O desenvolvimento de um conjunto de infraestruturas e de políticas que possibilitaram o aumento e diversidade de ofertas/ respostas às pessoas com diversidade funcional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Também no que respeita à produção e atualização de legislação e normativos assistiu-se a uma evolução significativa, salientando-se a Constituição da República Portuguesa e as duas Leis de Bases: a primeira, a Lei de Bases da Prevenção e da Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (Lei n.º 9/89, de 02 de Maio); a segunda, a Lei n.º 38/2004 (de 18 de Agosto), que define as bases gerais do regime jurídico da prevenção, habilitação, reabilitação e participação da pessoa com deficiência. Foram ainda desenvolvidas outras leis relativas às políticas sectoriais. Ainda que não com uma evolução equiparada, também a nível programático registou-se um progresso considerável, cujo expoente máximo é o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidades (Resolução do Conselho de Ministros n.º 120/2006).

Um dos marcos fundamentais neste âmbito foi ainda o I Plano de Ação para a Integração das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade 2006-2009, composto então por dois capítulos, sendo que o primeiro (ponto 5) integrava a parte mais substantiva das medidas – Intervenção e Estratégias de para a qualidade de vida -, estando subdividido em três eixos de intervenção:

a) Eixo 1 Acessibilidades e Informação
b) Eixo 2 Educação, qualificação e promoção da inclusão laboral
c) Eixo 3 Habilitar e assegurar condições de vida dignas.

O segundo capítulo (ponto 6), Condições para a Intervenção e Execução do Plano integrava dois subcapítulos - Investigação e Desenvolvimento e Informação e Gestão do Conhecimento - abordava as condições necessárias para que aquelas medidas se pudessem executar de forma maturada e em condições de transversalidade, sujeitas a uma avaliação regular para que se pudessem aferir os impactos que as mesmas tiveram junto das pessoas e das estruturas para quem foram dirigidas.

Os objetivos constantes do PAIPDI consubstanciam-se nos seguintes vetores:

1. Promoção dos direitos humanos e do exercício da cidadania;
2. Integração das questões da deficiência e da incapacidade nas políticas sectoriais;
3. Acessibilidade a serviços, equipamentos e produtos;
4. Qualificação, formação e emprego das pessoas com deficiências ou incapacidade;
5. Qualificação dos recursos humanos / formação dos profissionais e conhecimento estratégico.

No decurso do PAIPDI, operam-se diversas alterações legislativas e procedimentais, contidas no Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro. Assim, atualmente os processos de formação profissional de indivíduos com incapacidade intelectual (ou outra) encontram-se homologados via Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ) tendo para tal sido constituídos diversos referenciais de Qualificações adaptadas - Pessoas com Deficiências e Incapacidade - ANQEP (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional). A mais significativa alteração que esta medida legislativa veio introduzir é a de organizar e padronizar procedimentalmente e organizativamente a oferta formativa profissional nesta área, fazendo as diversas instituições corresponderem à execução de cursos de formação que são estruturados mediante diretivas nacionais e com homologação nacional e internacional (IEFP, 2005).

Assim, o Sistema Nacional de Qualificações, criado através da publicação do Decreto-lei nº 396/2007, de 31 de Dezembro, pretendeu a reorganização da formação profissional inserida tanto no sistema educativo como no mercado de trabalho, tendo como principal preocupação a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

atribuição de qualificações escolares e profissionais, apostando na dupla certificação e no reconhecimento, certificação e validação de competências de aprendizagem formal e informal e conectado com os financiamentos provenientes dos Quadros Comunitários de Apoio.

Já o Catálogo Nacional de Qualificações é um instrumento que integra o SNQ e contempla as qualificações necessárias e críticas para a competitividade e modernização da economia e das organizações, procurando assegurar uma maior articulação entre as competências necessárias ao desenvolvimento socioeconómico do país e a oferta formativa promovida, facilitando o acesso à qualificação de dupla certificação a jovens e adultos e promovendo a transparência entre qualificações a nível nacional e internacional. De referir, ainda, que o CNQ é gerido pela Agência Nacional para a Qualificação e Ensino Profissional, I.P. (ANQEP).

Atualmente estão disponíveis 22 referenciais adaptados (vd. tabela 4).

No decurso destas alterações e das candidaturas ao POPH, o IEFP publicou pela primeira vez, em 2010, um Guia Organizativo Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades, revisto em 2016, podendo as Entidades de Reabilitação Profissional organizar 3 tipos de programas formativos, designadamente:

(i) Percursos Tipo A – Usando os referenciais que constam no CNQ com acesso a dupla certificação (de caráter profissional e escolar). Com a duração de 2.900h moldadas para a formação geral.

(ii) Percursos Tipo B – São referenciais adaptados para as PCDI e publicados no CNQ, permitindo também a dupla certificação, escolar e profissional.

Estes referenciais fazem a adaptação dos referenciais de tipo A, simplificando os conteúdos de algumas Unidades de Formação de Curta Duração (UFCD) e aumentando a duração de outras. Particularmente significativos são a introdução da área de formação para a cidadania e o alargamento da duração da formação em contexto de trabalho.

Assim, e globalmente, a carga horária destes referenciais foi aumentada em 700 horas para um total de 3.600h.

(iii) Percursos tipo C – Não conferem dupla certificação escolar e profissional, mas apenas um certificado de frequência. Os referenciais destes percursos são elaborados pelas entidades formadoras e têm como limite máximo de duração 2.900 horas.

Estes referenciais são por natureza adaptados a pessoas com especiais dificuldades e devem ser homologados pelo IEFP.

Tabela 4

Referenciais adaptados a pessoas com deficiências e incapacidades (autoria própria)

Qualificação/Profissão		Código e Área Formativa
Agente em Geriatria	762	Trabalho Social e Orientação
Assistente Administrativo/a	346	Secretariado e Trabalho Administrativo
Assistente Familiar e de Apoio à Comunidade	762	Trabalho Social e Orientação
Carpinteiro/a de Limpos	543	Materiais
Costureiro/a Modista	543	Materiais
Cozinheiro/a	811	Hotelaria e Restauração
Empregado/a de Andares	811	Hotelaria e Restauração
Empregado/a de Mesa	811	Hotelaria e Restauração

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Qualificação/Profissão		Código e Área Formativa
Estofador/a	543	Materiais
Mecânico/a de Automóveis Ligeiros	525	Construção e Reparação de Veículos a Motor
Mecânico/a de Serviços Rápidos	525	Construção e Reparação de Veículos a Motor
Operador/a Agrícola - Horticultura/Fruticultura	621	Produção Agrícola e Animal
Operador/a de Acabamentos de Madeira e Mobiliário	543	Materiais
Operador/a de Armazenagem	341	Comércio
Operador/a de Informática	481	Ciências Informáticas
Operador/a de Jardinagem	622	Floricultura e Jardinagem
Operador/a Gráfico de Acabamentos	213	Audiovisuais e Produção dos Media
Pasteleiro/a Padeiro/a	541	Indústrias Alimentares
Pintor/a de Veículos	525	Construção e Reparação de Veículos a Motor
Reparador/a de Carroçarias de Automóveis Ligeiros	525	Construção e Reparação de Veículos a Motor
Serralheiro/a Civil	521	Metalurgia e Metalomecânica
Tratador/a/Desbastador/a de Equinos	621	Produção Agrícola e Animal
Total		22 Referenciais Adaptados

No âmbito das competências de leitura e escrita, centramo-nos, porém, apenas nos dois primeiros percursos, visto que são aqueles que relevam para o nosso estudo, dado o facto de dedicarem UFCD's ao desenvolvimento destas competências.

Os mesmos referenciais encontram-se quadripartidos em Área de Formação Tecnológica, de caráter iminentemente menos teórico e que operacionaliza em contexto de prática simulada as competências a desenvolver pelo formando com vista a uma requalificação ou habilitação profissional; Formação para a Integração e Formação Prática em contexto de Trabalho.

A quarta corresponde a uma vertente mais teórica, designada por Formação de Base e que, no seu nível 2 (correspondentes à validação de competências ao nível do 9º de escolaridade) reproduz o Referencial de Competências-Chave desenhado no âmbito do Processo RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) e compreende as UFCD (Unidades de Formação de Curta Duração) de Linguagem e Comunicação e Matemática para a Vida, entre as demais (IEFP, 2005).

Convém salientar que os formandos, com vista à certificação total das suas competências e à habilitação para a profissão, terão de validar a totalidade das UFCD, tanto no âmbito da Formação de Base como no da Formação Tecnológica com vista à obtenção do certificado profissional correspondente ao percurso frequentado (IEFP, 2005). É assim exigido o desenvolvimento de competências linguísticas e matemáticas ao nível do nono ano de escolaridade (IEFP, 2005), sendo conferidas 150 horas para a UFCD de Linguagem e Comunicação e desenvolvimento de competências de oralidade, leitura, escrita e linguagem não-verbal.

Considerando a dificuldade de operacionalização destes referenciais, a ANQ (Agência Nacional para a Qualificação), atualmente ANQEP, regulou o projeto nacional de construção de um *Guia Metodológico para o Acesso de Pessoas com Incapacidade ao Processo RVCC*. Neste

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

constam um conjunto de suportes a utilizar nos mais diversos casos de incapacidade (a saber, visual, auditiva e da fala, neuromusculoesquelética e intelectual).

No âmbito das incapacidades intelectuais aqueles constituem uma lista de estratégias atitudinais ao nível da interação com os indivíduos em causa (Sousa, 2009). A título de exemplo: "Dirigir-se à pessoa com alterações das funções mentais - intelectuais da mesma forma como o faria com qualquer outro indivíduo, respeitando a sua postura, os seus tempos de execução e, principalmente, o seu espaço." (Sousa, 2009, p.60).

Atualmente, os agentes formativos, procedem ao diagnóstico e encaminhamento dos indivíduos através do levantamento dos percursos escolares e respetivos níveis, de avaliações médicas, psicológicas e vocacionais para os alocar nos percursos formativos atuais (IEFP, 2005). Não são, porém, efetuados diagnósticos das competências de caráter académico, sendo estas informações obtidas através os relatórios de que os indivíduos se fazem acompanhar ou remetidos pelas entidades pelas quais são encaminhados.

A Formação Profissional e a qualificação das PCDI têm-se mantido como um sistema pouco interligado com o sistema regular, que assenta no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ) e no seu instrumento de gestão estratégica das qualificações de nível não-superior, o Catálogo Nacional de Qualificações (CNQ).

As alterações mais recentes no âmbito do CNQ, operaram ainda a alteração dos Referências de competências-chave de Nível Básico, prevista e desenvolvida no âmbito da Agenda Europeia de Educação de Adultos (2017-2019) tendo como principal objetivo atualizar o conteúdo do referencial, integrando as competências fundamentais para a capacitação dos adultos, e que se consideram necessárias à obtenção de uma qualificação escolar de nível básico, em resposta às múltiplas exigências que hoje se colocam à cidadania, ao trabalho e à aprendizagem ao longo da vida (ALV)(ANQEP, 2021a).

A atualização deste RCC pretendeu melhorar a relevância das respostas de qualificação de adultos aos vários desafios atuais e futuros e, em simultâneo, alinhar estas respostas com os referenciais e as recomendações nacionais e internacionais, facilitando inclusive o reconhecimento dessas competências num contexto de mobilidade acrescida. Um dos aspetos mais valorizáveis decorre da integração de um novo conjunto de competências, de natureza pessoal e relacional, procurando com isso dar visibilidade a *soft skills* amplamente valorizadas no mercado de trabalho. A dimensão final e porventura a mais relevante para este estudo é a do alargamento da aplicação deste referencial a um público-alvo mais abrangente, designadamente aos adultos com muito baixas qualificações e baixos níveis de literacia, permitindo a inclusão destes públicos em percursos de qualificação ao nível do B1.

Deste modo, vem assim descontinuar o Programa de Competências Básicas, o qual não confere certificação escolar, procurando incentivar o acesso de adultos iletrados ou com níveis muito insuficientes de competências básicas – literacia, numeracia e competência digital – a percursos de formação qualificantes, nomeadamente a cursos EFA de nível B1 (1º Ciclo de escolaridade) (ANQEP, 2021a).

Daqui resultam alterações no modelo e estratégia de promoção de competências, desde logo porque o novo RCC não se limita à enunciação de objetivos e conteúdos, mas, desenhado de acordo com os níveis de proficiência linguística do "Quadro Europeu Comum de Referências para as Línguas" (QECRL), assume um foco na valorização da comunicação em várias línguas, para além do português, e da competência para a sensibilidade e expressão culturais. O Programa de Competências Básicas, por sua vez, corresponderá ao nível B1 deste novo Referencial:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

> No nível B1 pretende-se atingir/demonstrar as seguintes competências:
> – Competência da oralidade (compreensão e expressão) que permite distinguir e produzir informação relevante em circunstâncias do quotidiano, pedir e dar informações, reclamar, expor conhecimentos, participar numa entrevista e participar numa discussão ou numa troca de impressões acerca de obras simples da literatura tradicional, de filmes, de vídeos ou de música;
> – Competência da leitura que permite interpretar textos simples, de interesse para a vida quotidiana, tais como preçários, ementas, horários, formulário de serviços, localizar cidades, moradas e números de telefone, assim como interpretar a mensagem contida em contos, fábulas, lendas, testemunhos e narrativas simples;
> – Competência da escrita que permite escrever de modo legível e redigir textos curtos com finalidades informativo-funcionais, tais como pequenas cartas informais, pequenos anúncios de venda, elaborar uma lista de compras ou redigir um pequeno texto nas redes sociais, assim como redigir textos curtos e simples sobre contos, fábulas, lendas, testemunhos e narrativas simples;
> – Interpretar e produzir linguagem não-verbal utilizada no quotidiano, tais como o significado dos diferentes sinais, dos símbolos, da mímica, das cores e dos sons (ANQEP, 2021: 10).

Em suma, os conteúdos previstos no Programa de Competências Básicas (UFCD 6737, 6738 e 6739; Anexo 18) correspondem às unidades de competência (UC) A e D do novo RCC.

Observa-se, porém, que esta alteração se traduz numa redução muito expressiva da duração da intervenção em leitura escrita, de 150 horas, para 50 horas, mesmo que o nível B1 corresponda, no total a 100 horas, já com a integração de conteúdos novos, não explorados no âmbito do Programa de Competências Básicas.

Outra dimensão a referir, será a de que o novo RCC se organiza numa lógica de validação/verificação de realizações, compreendendo o desenvolvimento de conhecimentos, aptidões e atitudes, de acordo com a *Metodologia de Desenho de Qualificações* (ANQEP, 2021b).

Assim, em cada Unidade de Competência são descritos os resultados de aprendizagem (RA), ou seja, "o que um aprendente conhece, compreende e é capaz de fazer aquando da conclusão de um processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, aptidões e competência" (Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho para a implementação do QEQ, abril 2008) (PE, 2008 cit. In ANQEP, 2021b). As realizações referem-se às ações através das quais o indivíduo evidencia o domínio da UC, os Critérios de desempenho consistem no conjunto de requisitos de qualidade da UC associados ao desempenho e o Contexto de uso da competência concretiza o resultado de aprendizagem num dado contexto (vd. Anexo XXX).

Neste âmbito, o novo RCC traduz-se numa visão muito mais holística e contextualizada do processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências básicas. Todavia, na medida em que os conteúdos propostos para as UC A, B e C estão orientados para a aquisição de conhecimentos de natureza gramatical, poder-se-á correr o risco de enviesamento do contexto personalizado ao quotidiano de atuação do aprendente. Por outro lado, o programa de Competências Básicas focava-se na aprendizagem da leitura e da escrita funcionais e para a resolução de problemas quotidianos, que a listagem de Conhecimentos a adquirir por parte deste novo RCC poderá fazer ser secundarizada em função dos conhecimentos gramaticais. Neste sentido, serão importantes a formação de formadores e a implementação monitorizada do novo RCC-NB, por forma a garantir a viabilidade dos seus objetivos de promoção da literacia em públicos com muito baixas competências.

USC DE COMPOSTELA

1.6.2 Leitura e escrita, competências transversais

Segundo os mais recentes dados censitários nacionais em Portugal, 46,4% dos portugueses reportam algum tipo de limitação na atividade devido a problema de saúde prolongados, com maior prevalência nas mulheres (26,3%) face aos homens (21,1%). A distribuição por grau de severidade regista que 81% destas limitações são classificadas pelos próprios como moderadas, ao passo que em 19% das situações são percecionadas como severas (EU-SILC, 2024; INE, 2022).

O mesmo estudo indica-nos que 45,8% desta população possui qualificações iguais ou inferiores ao 3º ciclo de escolaridade (ISCED 0-2) e que 32,3% constituem efetivamente população ativa, sendo, também, a população com incapacidade e/ou deficiência aquela que apresenta condições menos equitativas ao nível das oportunidades sociais e profissionais (MSSS, 2012) com uma taxa de desemprego de 29% e de inativos de 27% (EU-SILC, 2024; INE, 2022).

Com vista à qualificação desta população, o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social (MSSS), através do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) e da Agência Nacional para a Qualificação (ANQEP) estabelecera como eixo prioritário de investimento a criação de percursos formativos com vista à reabilitação e/ou integração no mercado de trabalho de pessoas com incapacidade e/ou deficiência (MSSS, 2012).

Assim, o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidade, criado pelo Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro, (alterado pelo Decreto - Lei n.º 108/2015, de 17 de junho), atualmente ao abrigo do Eixo 3 do POISE (Programa Operacional Inclusão e Emprego), entretanto transitado para o Programa Pessoas 2030, representa um importante instrumento na promoção da integração profissional destes cidadãos, tendo como um dos seus principais objetivos a inserção profissional das pessoas com deficiência e incapacidade, nomeadamente através de programas específicos, dirigidos a grupos de pessoas em situação de particular desfavorecimento face ao mercado de trabalho, e promovendo o desenvolvimento de competências técnicas, de literacia, de cálculo/resolução de problemas, de TIC (tecnologias da informação e da comunicação) e de cidadania.

Na sociedade atual o papel da leitura e da escrita permanece inegável. Delas depende significativamente o sucesso académico do indivíduo ao longo do seu percurso escolar (Chard, Keterlin-Geller, Baker, Doabler & Apichatabutra, 2009) e, na vida adulta, as competências de leitura representam acesso a informação e oportunidades (Allor, Mathes, Roberts, Cheatham & Champlin, 2010), expandido possibilidades de empregabilidade, de lazer e de enriquecimento pessoal e propiciando situações de interação (Saunders, 2007). Para mais, as competências de escrita (a par das de resolução de problemas) são as mais frequentemente utilizadas em contexto profissional, logo seguidas das competências de leitura (OCDE, 2016), sendo que a intensidade com que o indivíduo a elas recorre resulta em maior probabilidade de obtenção de satisfação profissional.

A literacia é uma oportunidade social para todos os indivíduos (OCDE, 2016a; OCDE 2016b), instituindo-se como valor fundamental no domínio dos direitos humanos. A iliteracia, inversamente, interfere em aspetos como a segurança económica e a qualidade de vida (OCDE, 2016; McCardle & Chhabra, 2004).

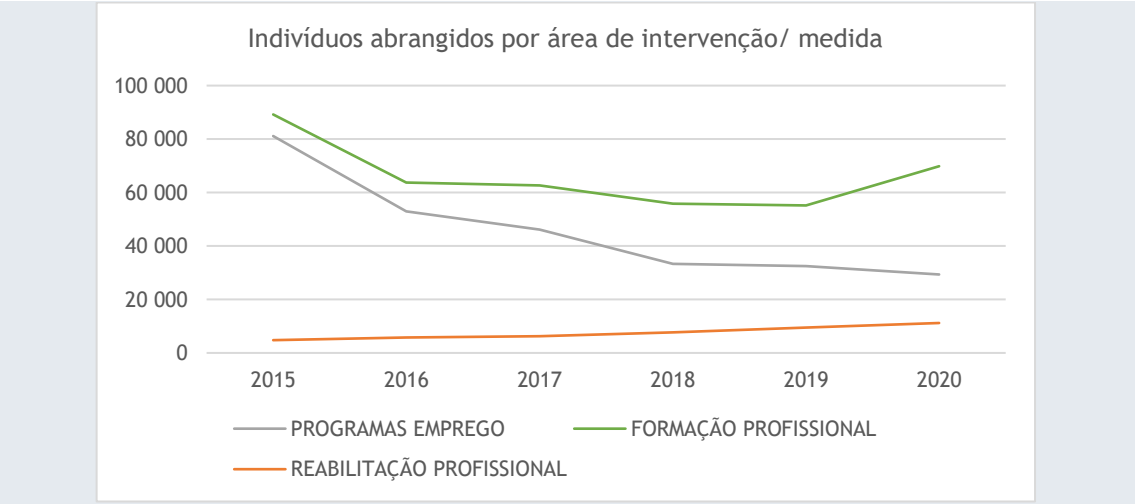
Considerando que a eficácia da leitura e escrita é condicionada pela precocidade da intervenção, o caráter sistemático da mesma e a individualização (Ribeiro, Viana, Baptista, Choupina, Santos, Brandão, Cadime, Silva, Ferreira, Costa, Azevedo, Carvalho, Freitas,

Chaves-Sousa, Cruz, Fernandes, Cosme & Rodrigues, 2016) e atendendo à premência de responder às necessidades de uma população significativa e heterogénea, a caraterização e compreensão das práticas de formadores destes domínios visa a criação de ferramentas de intervenção ao nível da escrita e leitura úteis para a qualificação e integração profissional destes indivíduos.

No quadro de uma leitura crítica dos resultados portugueses no âmbito da qualificação e emprego das pessoas com deficiências e incapacidades (PCDI), é possível sistematizar de forma fundamentada uma questão que se vinha identificando como barreira nuclear à inclusão na vida ativa e profissional das PCDI: os défices de competências básicas e de competências pessoais e sociais.

Atualmente existem em território nacional três Programas/ Medidas: Formação Profissional, Reabilitação Profissional e Programas Emprego.

Observa-se ao longo do período em análise uma tendência estável, ainda que pouco expressiva, de crescimento do número de indivíduos abrangidos pela medida de Reabilitação Profissional, a diminuição contínua de indivíduos abrangidos por Programas Emprego e a tendência de diminuição de pessoas em Formação Profissional que sofre inversão significativa a partir de 2019 (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).



Fonte: IEFP, IP – Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.

Figura 2

Indivíduos abrangidos por área de intervenção/ medida (autoria própria)

Da análise dos relatórios mensais de execução física e financeira do IEFP, IP (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) é possível traçar um breve quadro de caracterização das medidas nacionais direcionadas a pessoas com diversidade funcional associada a deficiência e incapacidade (PCDI), as quais são integradas na medida Reabilitação Profissional, enquanto resposta especificamente direcionada a este publico.

Esta não exclui a possibilidade de indivíduos com diversidade funcional associada a deficiência e incapacidade frequentarem ações/ respostas integradas nas medidas Formação

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

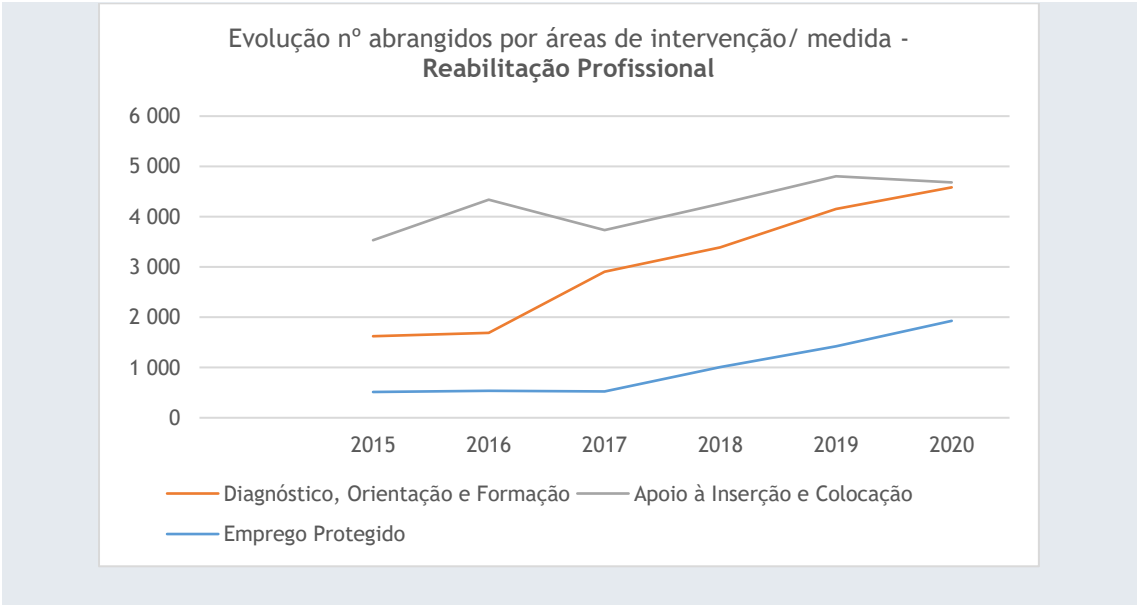
Profissional e Programas Emprego, equanto oferta mainstream. Todavia, não se possuem dados relativos à caracterização de funcionalidade de indivíduos integrados na mesma.

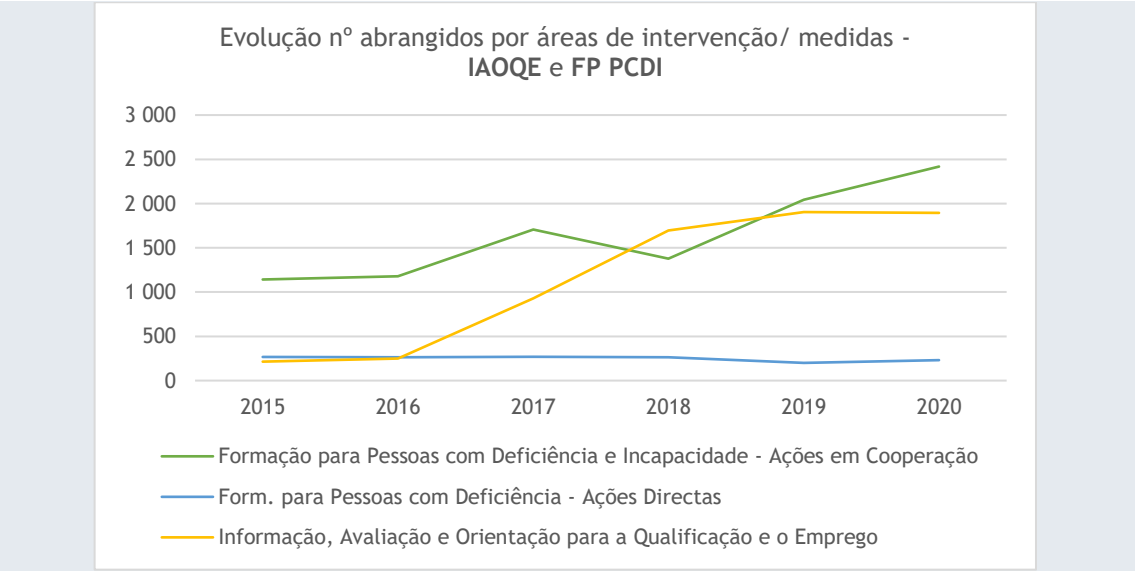
Assim e no âmbito da Reabilitação Profissional, esta integra três grupos de intervenções/ medidas: Diagnóstico, Orientação e Formação; Aoio à Inserção e Colocação e Emprego Protegido.

Observe-se ainda que as respostas de Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e o Emprego (IAOQE) e Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) se encontram integradas na intervenção/ medida Diagnóstico, Orientação e Formação.

Por fim, a FP PCDI agrega ainda dados de ações diretamentes promovidas pelo IEFP, IP (ações diretas) e ações em cooperação com outras entidades (Centros de Gestão Participada e outros).

Neste âmbito, observa-se uma tendência predominantemente crescente do número de abrangidos por medidas de Diagnóstico, Orientação e Formação e de Emprego protegido ao longo do período analisado, em particular dos indicadores relativos à Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e o Emprego (IAOQE) e Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) na modalidade de ações em cooperação (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).



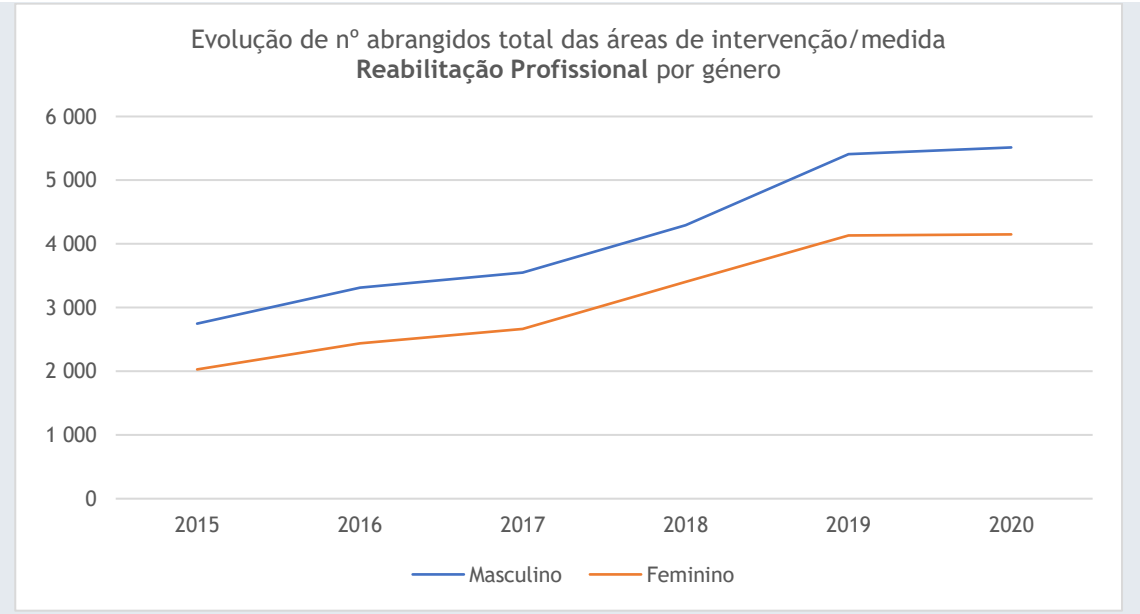


Fonte: IEFP, IP – Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.

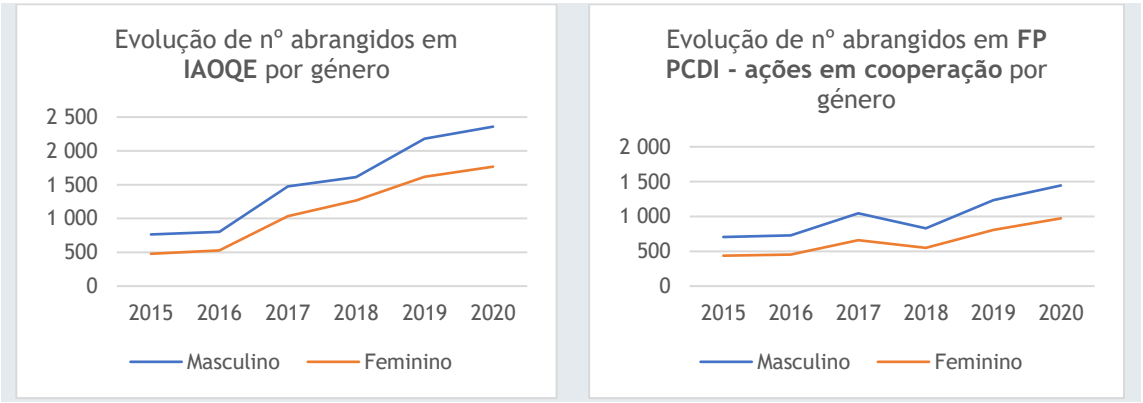
Figura 3

Evolução do número de abrangidos por medida (autoria própria)

Confirma-se a prevalência de indivíduos do género masculino, ainda que as linhas de tendências de ambos os géneros sejam paralelas em todas as intervenções/medidas (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

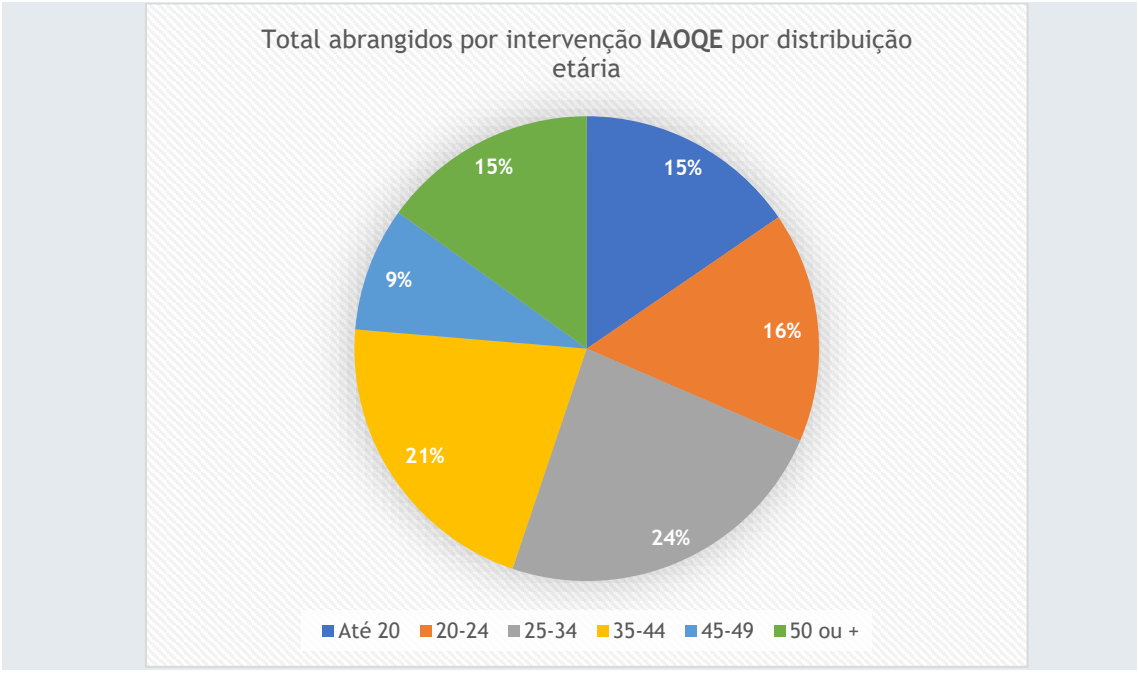


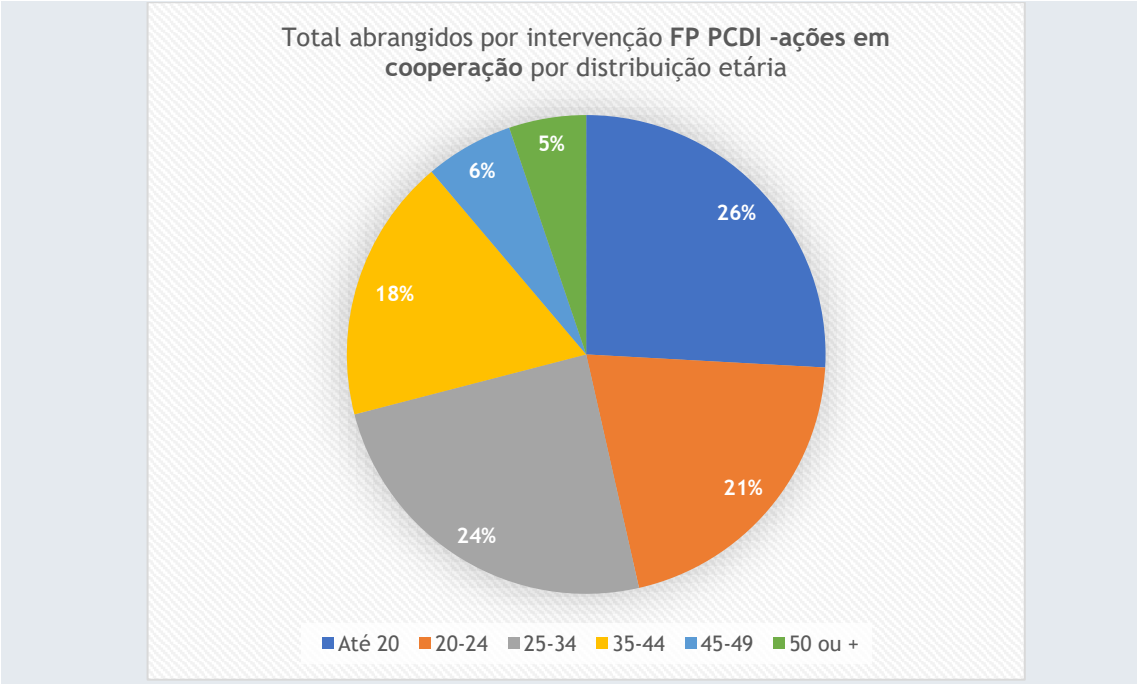
Fonte: IEFP, IP - Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.
Nota: relativamente aos dados de caracterização, o IEFP, IP não apresenta elementos de caracterização relativamente ao género para ações de Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) na modalidade de ações diretas.

Figura 4

Evolução do número de abrangidos por medida e género (autoria própria)

No que se refere à distribuição etária dos indivíduos abarngidos, observa-se predominância das faixas 25-34 e 35-44, quanto aos que usufrue dos serviços de IAOQE, ao passo que no âmbito da FP PCDI (ações diretas), as faixas com maior representação são as que compreendem idades entre os 20 e os 44 anos (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).





Fonte: IEFP, IP – Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.
Nota: relativamente aos dados de caracterização, o IEFP, IP não apresenta elementos de caracterização relativamente à idade para ações de Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) na modalidade de ações diretas.

Figura 5

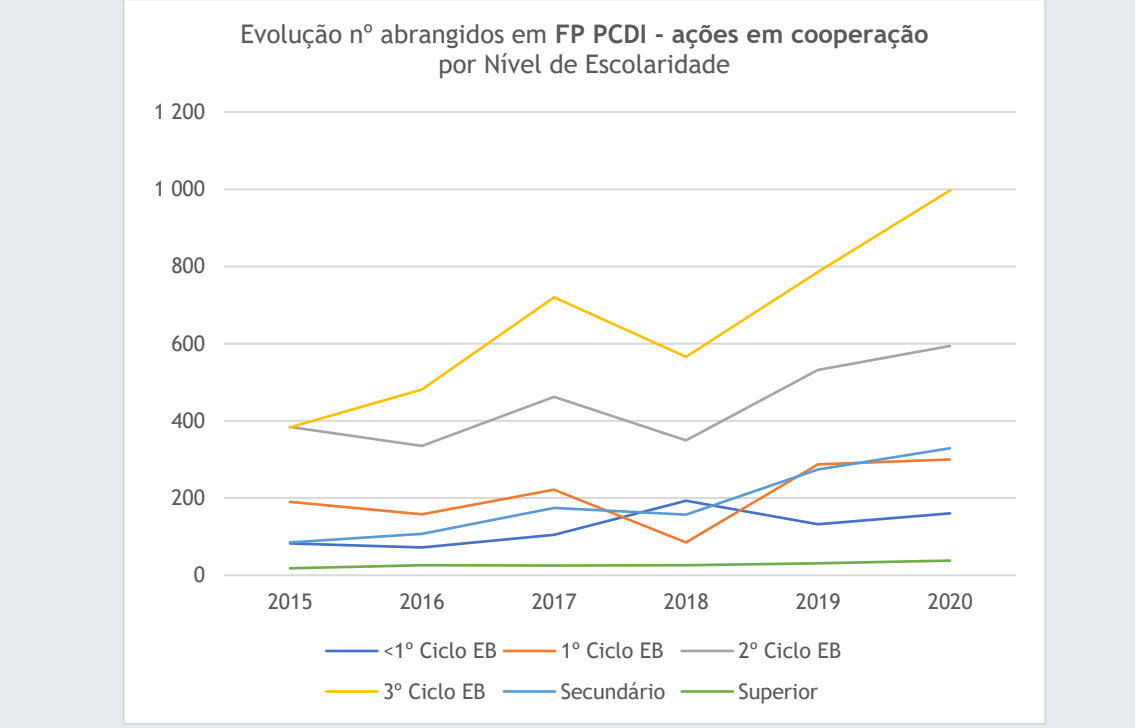
Total de abrangidos por medida e escalão etário (autoria própria)

Relativamente às habilitações literárias dos abrangidos, no âmbito geral – Reabilitação profissional - prevalecem as habilitações ao nível do terceiro ciclo de escolaridade do Ensino Básico (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015). Tendência semelhante se verifica na resposta FP PCDI (ações diretas), logo seguida por habilitações ao nível do segundo ciclo. No que se refere às intervenções IAOQE, estas abrangem sobretudo indivíduos com o do terceiro ciclo de escolaridade do Ensino Básico, seguidas de indivíduos como segundo ciclo e ensino Secundário (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).

Será ainda oportuno verificar a tendência de aumento de procura por parte de indivíduos com habilitações iguais ou superiores ao terceiro ciclo do Ensino Básico (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015), a qual é congruente com o aumento da escolaridade obrigatória para o 12º ano a partir do ano letivo de 2012/ 2013 (DRE, 2009) e com o investimento nacional ao nível das qualificações dos cidadãos portugueses (Despacho n.º 9251/2016, de 20 de julho; Despacho n.º 8376-B/2015, de 30 de julho; Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho; Decreto-Lei n.º 131/2013, de 11 de setembro; Lei n.º 24/2011, de 16 de junho; Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA


Evolução nº abrangidos em Intervenções/ Medidas
Reabilitação Profissional por Nível de Escolaridade (mês jan.)
4 000
3 500
3 000
2 500
2 000
1 500
1 000
500
0
2015
2016
2017
2018
2019
2020
<1º Ciclo EB
1º Ciclo EB
2º Ciclo EB
3º Ciclo EB
Secundário
Superior
Evolução nº abrangidos em IAOQE por Nível de Escolaridade
600
500
400
300
200
100
0
2015
2016
2017
2018
2019
2020
<1º Ciclo EB
1º Ciclo EB
2º Ciclo EB
3º Ciclo EB
Secundário
Superior



Fonte: IEFP, IP – Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.

Nota: relativamente aos dados de caracterização, o IEFP, IP não apresenta elementos de caracterização relativamente ao nível de escolaridade para ações de Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) na modalidade de ações diretas.

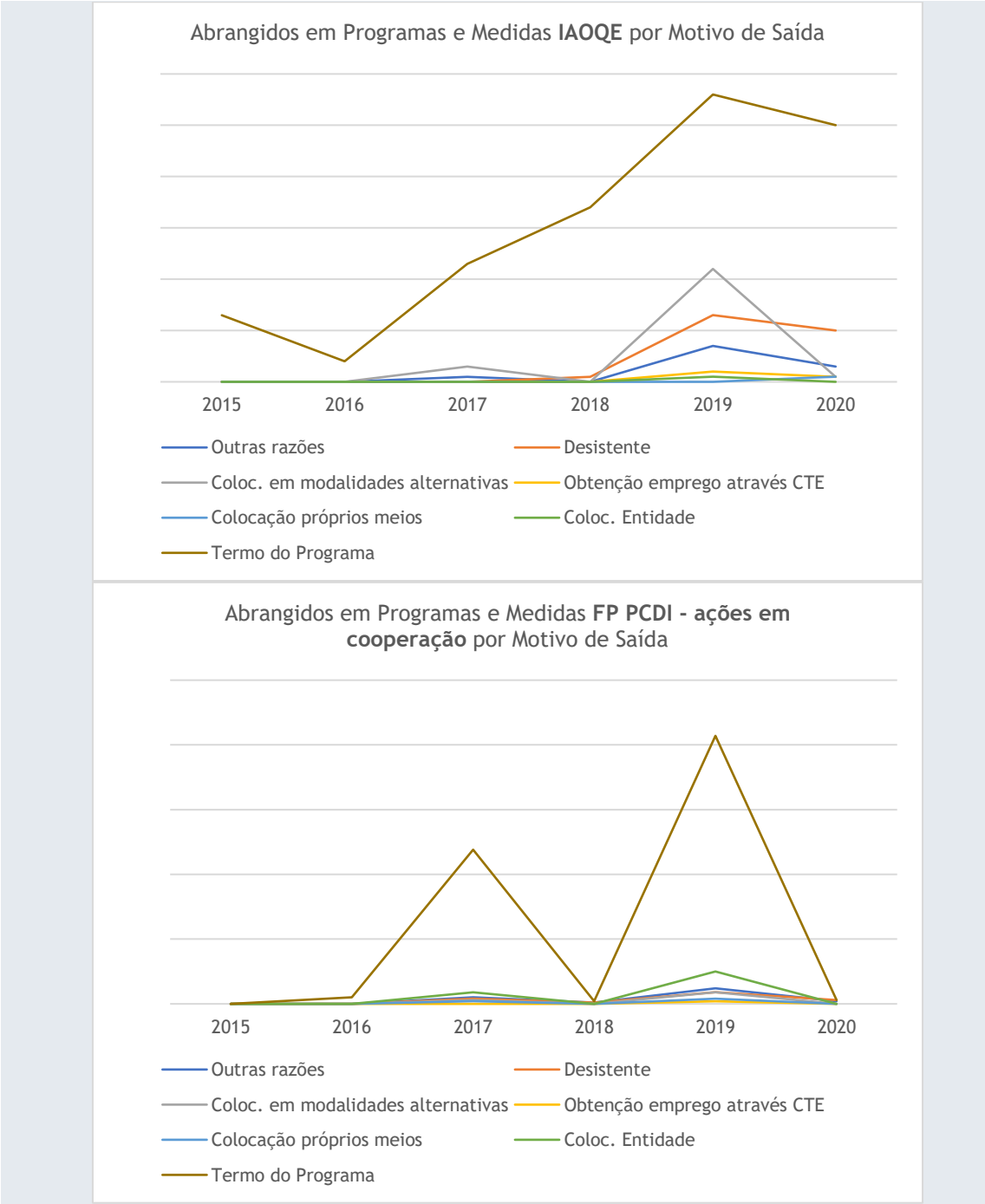
Figura 6

Evolução do número de abrangidos por medida e nível de escolaridade à entrada (autoria própria)

Relativamente à frequência das medidas de IAOQE, os dados indiciam que a maior parte dos participantes apresentam como motivo de saída o termo do programa, embora esta tendência se tenha começado a inverter em 2019, observando-se, a partir de 2018, níveis mais elevados de saída por desistência e por outras razões. A saída por colocação em modalidades alternativas registiu um pico em 2019 que se encontra em clara inversão em 2020 (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).

Quanto à frequência de FP PCDI (ações em cooperação), os dados indiciam que a maior parte dos participantes apresentam como motivo de saída o termo do programa, embora esta tendência flutue em picos congruentes com as datas/ durações do programas de financiamento correspondnetes, com flutuações igualmente apreciáveis e proporcionais na maior parte dos restantes motivos, (IEFP, IP, 2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Fonte: IEFP, IP – Relatório de Execução Física e Financeira (2020, 2019, 2018, 2017, 2016, 2015) (dados agregados e tratados). Considerando a inexistência de dados anuais para o período temporal em questão, optou-se pela apresentação dos dados relativos ao mês de janeiro 2020 e meses homólogos.
Nota: relativamente aos dados de caracterização, o IEFP, IP não apresenta elementos de caracterização relativamente ao motivo de saída para ações de Formação para Pessoas com Deficiência e Incapacidade (FP PCDI) na modalidade de ações diretas.

Figura 7

Evolução do número de abrangidos por tipologia e saída (autoria própria)

No âmbito do exercício referido, foi possível constatar a existência de alguns elementos de caraterização de algo que se coloca como desafiante e problemático:

(i) Um significativo número de adultos, com níveis básicos de certificação escolar - correspondendo ao exigido no tempo correspondente à sua idade de escolarização – com experiências profissionais limitadas, no seu âmbito e na sua natureza, apresentando défices manifestos de competências básicas (literacia, numeracia e literacia digital) e também de competências pessoais e sociais;
(ii) Um significativo número de adultos que detém já o 9.º ou 12.º ano de escolaridade (em muitos casos 50% dos formandos de cada percurso de formação, colocando-se a certificação profissional como o objetivo da formação nesses casos), mas que apresenta ainda assim défices claros de competências básicas, levando à frequência também da formação de base, visando uma atualização e desenvolvimento das competências referidas, um recurso não apropriado, dada a estrutura programática dessa componente de formação;
(iii) Uma não correspondência efetiva entre as certificações escolares e profissionais de um número significativo de participantes e as competências efetivamente evidenciadas (FORMEM, 2016);
(iv) Formandos cuja expectativa fundamental é o apoio ao emprego, sem interesse na frequência de percursos de formação, com baixos níveis de competências básicas e também pessoais e sociais (FORMEM, 2016).

Em síntese, o défice de competências básicas e das competências pessoais e sociais:

Afeta um muito expressivo volume de PCDI com necessidade de apoio à qualificação, e à inclusão na vida ativa e profissional;

(i) Constitui-se como um forte constrangimento ao acesso e participação bem-sucedidos:
(ii) Nos percursos de educação e formação, gerando níveis de desistências e de absentismo elevados, e comprometendo os níveis de certificação no final dos mesmos;
(iii) Em oportunidades de estágios de inserção;
(iv) Ao emprego.

A resolução do problema do défice de competências básicas, e das competências pessoais e sociais constitui-se assim como uma alavanca para apoiar a concretização dos objetivos dos programas e medidas disponíveis para a qualificação e emprego das PCDI, como condição fundamental para viabilizar a inclusão na vida ativa e profissional dessas pessoas.

As competências básicas, por vezes também designadas por competências para a vida, remetem para os conhecimentos de literacia, numeracia e literacia digital aplicados em situações concretas ou como condição para a implementação de competências mais complexas.

É amplamente reconhecida a importância das competências básicas para o exercício da cidadania, para o acesso e manutenção do emprego e para a progressão na carreira. De acordo com a OCDE (2016), as pessoas com maiores níveis de competência em termos de literacia, numeracia e resolução de problemas em contexto de utilização da tecnologia tendem a ter melhores resultados no mercado de trabalho do que os seus pares com menores níveis de competência, observando-se uma maior probabilidade de acederem ao emprego e de terem rendimentos mais elevados.

Não obstante, a mesma fonte indica que, em média, nos 33 países participantes no estudo, cerca de 19% dos adultos tem baixas competências de leitura e 27% tem baixas competências de numeracia. Um em cada quatro adultos não tem ou tem baixas competências de utilização

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas na vida quotidiana. Metade dos adultos apenas consegue utilizar as tecnologias em tarefas muito simples e usando programas já seus familiares.

No caso das pessoas com deficiências e incapacidades, estima-se que o défice de competências básicas seja ainda mais significativo. Em 2007, registavam-se diferenças consideráveis nas habilitações académicas entre as pessoas com deficiências e incapacidades (PCDI) e a população residente em Portugal Continental, com 78% das PCDI a terem concluído, no máximo, o 1.º ciclo do ensino básico (*vd.* tabela seguinte) (CRPG, 2007).

Tabela 5

Escolaridade das pessoas com deficiências e incapacidades (PCDI) e da população do Continente (18 – 70 anos) (autoria própria)

	PCDI	População do Continente
Não sabe ler nem escrever ou não frequentou a escola	21%	4%
1.º ciclo do ensino básico	57%	36%
2.º ciclo do ensino básico	11%	16%
3.º ciclo do ensino básico	6%	19%
Ensino secundário	3%	16%
Ensino médio/ superior	2%	9%

Embora os dados referidos sejam já de 2007, indicadores mais recentes confirmam que esse gap de competências se mantém em níveis muito elevados, constituindo-se como um fator potenciador de exclusão social e profissional.

Tabela 6

Quadro síntese dos quatro indicadores sociodemográficos para o grupo etário dos 16 aos 64 anos, na UE28 e PT entre 2014 e 2018 (autoria própria)

			16-64 anos										
			Prevalência	Nível de escolaridade[a]			Atividade		Quintil de rendimentos				
				0 a 2	3 e 4	5 e 6	Emprego	Desemprego	1	2	3	4	5
UE28	2015	sem	**81,9**	75,2	81,9	88,3	86,8	74,7	74,7	79,1	82,2	85,0	87,4
		com	**18,1**	24,8	18,1	11,7	13,2	25,3	25,3	20,9	17,8	15,0	12,6
	2016	sem	**82,8**	76,9	82,7	88,2	87,4	75,9	76,0	80,6	82,3	85,8	87,9
		com	**17,2**	23,1	17,3	11,8	12,6	24,1	24,0	19,4	17,7	14,2	12,1
	2017	sem	**82,4**	77,1	82,1	87,6	86,7	74,8	75,1	80,0	82,4	85,2	87,9
		com	**17,6**	22,9	17,9	12,4	13,3	25,2	24,9	20,0	17,6	14,8	12,1
	2018	sem	**82,1**	76,5	82	87,2	86,3	72,5	74,4	79,7	82,4	84,9	87,7
		com	**17,9**	23,5	18,0	12,8	13,7	27,5	25,6	20,3	17,6	15,1	12,3
PT	2015	sem	**73,9**	67,2	82,6	83,4	78,8	70,8	66,1	70,6	75,1	77,3	80
		com	**26,1**	32,8	17,4	16,6	21,2	29,2	33,9	29,4	24,9	22,7	20,0

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	2016	sem	**76,9**	70,8	83	85,6	81,8	71,8	67,5	75,1	78,6	79,4	82,8
		com	**23,1**	29,2	17,0	14,4	18,2	28,2	32,5	24,9	21,4	20,6	17,2
	2017	sem	**76,5**	70,6	82,9	83,9	80,2	73,2	69	74,7	76,7	79,7	82,1
		com	**23,5**	29,4	17,1	16,1	19,8	26,8	31,0	25,3	23,3	20,3	17,9
	2018	sem	**76,5**	70,4	82,7	83,5	80,2	70,5	66,9	75,1	78,5	79,2	81,8
		com	**23,5**	29,6	17,3	16,5	19,8	29,5	33,1	24,9	21,5	20,8	18,2

Legenda: [a] ISCED 1997
Fontes: EUROSTAT [hlth_silc_04]; [hlth_silc_05]; [hlth_silc_06]; [hlth_silc_12].

Tabela 7

Quadro síntese dos quatro indicadores sociodemográficos para o grupo etário dos 16 aos 24 anos, na UE28 e PT entre 2014 e 2018 (autoria própria)

			16-24 anos										
			Prevalência	**Nível de escolaridade[a]**			**Atividade**		**Quintil de rendimentos**				
				0 a 2	**3 e 4**	**5 e 6**	**Emprego**	**Desemprego**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
UE28	**2015**	**sem**	**92,3**	91,0	92,8	94,2	93,3	89,9	90,3	91,7	92,5	93,8	94,3
		com	**7,7**	9,0	7,2	5,8	6,7	10,1	9,7	8,3	7,5	6,2	5,7
	2016	**sem**	**92,0**	90,5	92,9	94,0	92,8	90,0	90,4	92,0	91,2	93,5	94,4
		com	**8,0**	9,5	7,1	6,0	7,2	10,0	9,6	8,0	8,8	6,5	5,6
	2017	**sem**	**91,6**	91,1	92,8	94,1	92,6	90,2	89,6	91,2	91,7	92,8	94,1
		com	**8,4**	8,9	7,2	5,9	7,4	9,8	10,4	8,8	8,3	7,2	5,9
	2018	**sem**	**91,0**	90,4	92,0	91,6	90,9	88,2	89,8	90,5	90,5	92,0	93,2
		com	**9,0**	9,6	8,0	8,4	9,1	11,8	10,2	9,5	9,5	8,0	6,8
PT	**2015**	**sem**	**89,7**	88,7	91,4	87,8	89,5	89,2	86,6	89,9	90,4	90,1	93,4
		com	**10,3**	11,3	8,6	12,2	10,5	10,8	13,4	10,1	9,6	9,9	6,6
	2016	**sem**	**90,4**	89,3	91,2	93,1	91,4	87,7	89,7	89,5	90,9	90,8	92,8
		com	**9,6**	10,7	8,8	6,9	8,6	12,3	10,3	10,5	9,1	9,2	7,2
	2017	**sem**	**89,7**	87,3	91,0	92,5	89,4	92,1	88,0	89,5	90,9	88,8	91,6
		com	**10,3**	12,7	9,0	7,5	10,6	7,9	12,0	10,5	9,1	11,2	8,4
	2018	**sem**	**89,0**	87,4	90,1	89,8	87,6	86,4	84,2	91,3	87,7	90,8	92,5
		com	**11,0**	12,6	9,9	10,2	12,4	13,6	15,8	8,7	12,3	9,2	7,5

Legenda: [a] ISCED 1997; dados por estimativa a verde; dados pouco fiáveis a vermelho (segundo a fonte, a falta de fiabilidade dos dados é geralmente comprometida pela não conformidade com os limites mínimos para a dimensão da amostra).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fonte: EU-SILC (CRPG, 2020).

Verifica-se, no âmbito da escolaridade, uma tendência comum à população portuguesa com limitações e às médias europeias, remetendo uma parte expressiva da população para o nível mais baixo de escolaridade. Este indicador somado a resultados de escolarização ainda mais agravados para a população com limitações, em ambos os contextos, aparenta contribuir significativamente para perfis de empregabilidade menos bem-sucedidos (CRPG, 2020).

Inclusive, na população ativa portuguesa (faixa etária dos 16 e os 64 anos) a soma dos resultados da escolaridade média e superior da população portuguesa com limitações corresponde a cerca de metade dos valores registados para o nível mais baixo, tendência inversa à média europeia para a escolaridade média entre a população com e sem limitações, na qual se verificam polarizações somente nos níveis básico e superior, em prejuízo da população com limitações (CRPG, 2020).

Em relação à condição de trabalho, entre os 16 e os 64 anos os padrões de distribuição do trabalho para a população em geral em PT e na UE28 são semelhantes. Todavia, entre 2014 e 2018, a população com limitações disponível para o trabalho experiência menos oportunidades de emprego e maior sujeição ao desemprego (CRPG, 2020).

Em ambos os recortes geográficos, os resultados sobre emprego e desemprego aparentam indicar que, por um lado, o número de jovens com limitações disponível para o trabalho tem aumentado, e por outro, que a capacidade de respostas sociais e políticas para a integração efetiva na vida ativa não tem acompanhado esta mudança, resignando muita da força de trabalho jovem ao desemprego (CRPG, 2020).

Estudos e trabalhos recentes da União Europeia põem em evidência a importância crescente do desenvolvimento de competências, desde logo das básicas, como condição para a inclusão (OECD, 2013, 2015, 2016), sendo que:

(i) A literatura atual relativa ao Sistema de Educação e Formação de Adultos português releva necessidades de investimento prementes com vista a melhorar a oferta de programas de educação e formação de alta qualidade, relevantes e flexíveis e as vias e a coerência da rede de oferta de educação e formação de adultos (OECD, 2018);

(ii) Os adultos com níveis mais elevados de literacia, numeracia e competências de resolução de problemas, num ambiente tecnologicamente rico, e que revelam a utilização dessas competências, têm maior potencial de empregabilidade e sucesso profissional do que aqueles que possuem níveis de qualificação mais baixos (OECD, 2013, 2015);

(iii) As competências sociais e emocionais, incluindo a perseverança, a autoestima e a sociabilidade, a comunicação, a curiosidade e o interesse pelos outros estão igualmente associados ao bem-estar e, cada vez mais, os empregadores encaram estas competências como complementares, e não secundárias, das competências cognitivas (OECD, 2015; Deming, 2017).

1.6.3. Modelos e estratégias de intervenção na leitura e escrita em adultos com diversidade funcional

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os indivíduos com incapacidade intelectual[1] apresentam alterações ao nível dos processos cognitivos, que se repercutem na aquisição de competências académicas (ao nível da leitura, da escrita e da aquisição e operacionalização de conceitos lógico-matemáticos), sociais, de autonomia (atividades de vida diária), entre outras (Pletsch & Braun, 2008).

De uma forma mais concreta, salientam-se limitações ao nível dos processos metacognitivos, nomeadamente na seleção, implementação e monitorização de estratégias a utilizar em situações de aprendizagem novas (Hardman, Drew & Egan, 1999), bem como comprometimentos ao nível das funções executivas que comprometem a generalização do aprendido a novos e diferentes contextos (Hardman, Drew & Egan, 1999). Todavia, evidenciam uma capacidade de aprendizagem associativa razoável, sendo esta uma via na qual investir no domínio formativo (Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006).

De uma forma geral, indivíduos com incapacidade intelectual apresentam desempenhos menos fortes na compreensão de enunciados (Gersten, Fuchs, Williams & Baker, 2001), ou seja, segundo os modelos explicativos prevalecentes, o processo psicológico final identificado e o produto do ato de ler é impactado. De uma forma mais incisiva, indivíduos com incapacidade intelectual revelam dificuldades ao nível da compreensão de frases com significado implícito, da compreensão de estruturas e relações sintáticas (Kuder, 2008), da aquisição e uso de morfemas e da aplicação de flexão verbal que pode nem chegar a ser adquirida em casos onde se observe maior comprometimento cognitivo (Lima, 2000).

Observam-se, igualmente, limitações ao nível da memória auditiva (Lima, 2000) e dificuldades na categorização de objetos (Shuit, Segers, Balkom & Verhoeven, 2011), as quais revertem em dificuldades na aquisição de vocabulário. Decorre daqui que, ao nível fonético-fonológico, comprometendo a inteligibilidade do discurso, poderão ocorrer diversos processos como substituições, omissão de fonemas e sílabas, entre outros (Shuit, Segers, Balkom & Verhoeven, 2011).

Indivíduos com incapacidade intelectual apresentam domínios incipientes das competências fonológicas e das competências mais amplas de linguagem, pelo que requerem uma intensa instrução dirigida à descodificação e ao desenvolvimento geral da linguagem (Allor & Chard, 2011). Estes dados são suportados pelo estudo de Hart, Schertz, Apel e Hodson (2007) que revela que indivíduos com incapacidade, quando comparados com indivíduos mais jovens sem incapacidade, produzem similares índices de erros ortográficos devendo-se, porém, os desempenhos de indivíduos com incapacidade a dificuldades ao nível da consciência fonológica, enquanto nos participantes sem incapacidade se deveriam ao domínio ortográfico.

Nos casos de indivíduos adultos, quando sujeitos a tarefas de caráter fonológico, os estudos revelam substanciais influências ortográficas nas tarefas de avaliação de consciência fonológica, sugerindo que estes não conseguem inibir a resposta ortográfica nas situações em que esta é desvantajosa para a tarefa em questão (Castles, Holmes, Neath & Kinoshita, 2003). Suportam assim a premissa de que a consciência fonológica (particularmente ao nível do fonema) presumivelmente constitui a base da compreensão grafema-fonema em estágios iniciais de leitura em

[1] A incapacidade intelectual é "caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual (raciocínio, aprendizagem, resolução de problemas) como no comportamento adaptativo, que abrange uma gama de habilidades sociais e práticas quotidianas" e origina-se antes da idade de 18 anos (Schalock, Borthwick-Duffy, Bradley, Buntinx, Coulter, Craig, Gomez, Lachapelle, Luckasson, Reeve, Shogren, Snell, Spreat, Tassé, Thompson, Verdugo-Alonso, Wehmeyer, & Yeager, 2010, p.51).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

línguas de base alfabética, possibilitando a leitura de palavras desconhecidas (Cupples & Iacono, 2002), mantendo-se como fundamental ao longo de períodos posteriores como meio de construção constante do léxico do leitor (Paulino, 2009; Stuart & Coltheart, 1988).

Já Gambrell e Heathington (1981) sugerem que, apesar de adultos com incapacidade intelectual e decorrentes desempenhos fracos de leitura fossem sensíveis a parâmetros como a motivação, interesse e conhecimento prévio, apresentavam menores índices de compreensão de níveis de estruturação de parágrafos e a sua consciência metacognitiva dos papéis dos diferentes sujeitos nos textos era comparável à consciência de leitores incipientes, apropriando-se da leitura como um processo de descodificação e não como uma tarefa de construção de significados, o que afeta diretamente a sua compreensão de enunciados.

Um leitor regular automatiza o processo de descodificação, o que lhe possibilita níveis mais elevados de inferências (Cruz, 2007; LaBerge & Samuels, 1974, citados por Bashir & Hook, 2009). A produção de inferências é uma competência cognitiva complexa e necessária à leitura, na medida em que possibilita a associação de ideias e a predição de informações que não estão mencionadas no texto de forma direta. Produzir inferências ativa o processo metacognitivo e metatextual, bem como correlações com outras ações, acontecimentos ou os conhecimentos gerais do leitor (Cain, Oakhill & Bryant, 2004). Sugere-se que indivíduos com incapacidade intelectual são leitores menos fortes porque não leem de forma estratégica, não monitorizam a informação lida e/ou têm dificuldade em associar ao enunciado outra informação relevante (Gersten et al., 2001).

Da análise do corpo teórico existente, se observa que tradicionalmente baixos desempenhos de leitura por parte destes indivíduos eram sobretudo entendidos como decorrentes de défices ao nível das oportunidades e da relação com o meio nos primeiros anos de vida (Koppenhaver, Evans & Yoder, 1991; Light, Binger & Smith, 1994; Light & Smith, 1993). Todavia, estudos mais recentes direcionam as causas para potenciais dificuldades ao nível de competências de processamento fonológico, em particular para a consciência fonológica, propondo esta como a área de intervenção (Foley & Pollatsek, 1999; Sandberg, 2001; Sandberg & Hjelmquist, 1996; Vandervelden & Siegel, 1999; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994), ainda que os mesmos não reúnam consenso, dada a limitação de investigação neste domínio, quanto aos moldes em que esta se deverá processar (Conners, et al. 2006).

As pistas para a ação advêm de estudos de Barudin e Hourcade (1990), que encontraram benefícios em indivíduos com incapacidade intelectual moderada decorrentes do treino da consciência fonémica e da instrução fonética e de investigações que sugerem ganhos ao nível da leitura de palavras não treinadas em alunos que beneficiaram de uma intervenção assente na reconstrução fonémica, na correspondência grafema-fonema e na segmentação fonémica (Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006).

A aprendizagem da escrita é particularmente complexa, tal como a da leitura. Necessita de um ensino formal, envolve uma multiplicidade de funções cognitivas (e.g., fonológicas, ortográficas, memória de trabalho, grafomotoras, visuopercetivas) e a ativação de várias regiões corticais. Para a grande maioria das pessoas a aprendizagem da leitura e escrita desenvolve-se com relativa naturalidade, contudo, para outras, esta aprendizagem poderá ser particularmente difícil (Cruz, 2009).

Ainda que leitura e escrita tenham em comum um conjunto amplo de processos (e.g., fonológicos e lexicais/ortográficos), registam-se entre si diferenças significativas. No Português Europeu as correspondências fonema-grafema, por exemplo, são com frequência de complexidade superior às correspondências grafema-fonema (e.g., o fonema /s/ pode ser escrito por cinco

grafemas — <s>, <ss>, <c>, <ç>, e <x>). Mais ainda, durante a leitura, apenas se efetua o reconhecimento da representação visual das palavras. Ao invés, no processo de escrita, a representação ortográfica terá de ser obtida de modo completo e independente a partir do léxico ortográfico, mobilizando o sistema de memória a longo-prazo, o qual viabiliza o reconhecimento visual da palavra e a sua correta produção.

Leitores com dificuldades na leitura beneficiam do contexto para descodificarem e reconhecerem as palavras seguintes. Neste sentido, a leitura é um processo mais automático e rápido, opostamente à escrita, processualmente mais lenta devido à execução grafomotora e requerendo um maior esforço na consolidação das representações ortográficas, ou seja, da forma escrita das palavras (Moura, 2015).

O processo de escrita envolve ainda um conjunto de processos interdependentes relacionados com a caligrafia (processos periféricos), com a ortografia (processos centrais) e com o planeamento, textualização e revisão de textos (processos de ordem superior), sendo que, com frequência, PCDF com alterações ao nível do domínio cognitivo apresentam limitações em mais do que destes processos (Moura, 2015).

Dificuldades na caligrafia são associadas à legibilidade e à fluência/ rapidez de escrita. Aquelas que se verificam na legibilidade caracterizam-se por alterações: na forma - letras distorcidas, simplificadas ou com diferente orientação no espaço; no tamanho - letra excessivamente grande ou demasiado pequena, segmentos ascendentes ou descendentes das letras excessivamente curtos ou longos; no espaçamento - as letras podem surgir desligadas ou sobrepostas, o espaçamento entre as palavras pode ser exagerado ou quase inexistente; no alinhamento - as letras e palavras podem surgir bastante acima ou abaixo da linha de base - e no traçado - pressão anormal exercida sobre o lápis e que conduz a um traçado demasiado suave ou grosso.

A lenta fluência de escrita lenta pode conduzir a dificuldades no planeamento dos textos, pela dificuldade de acompanhamento do processo de execução face ao de planeamento. Estas dificuldades na caligrafia resultam frequentemente de alterações nos processos grafomotores da escrita e podem configurar uma disgrafia.

Quanto a demeais dificuldades, as que se prendem ao domínio da ortografia incluem, sobretudo, erros fonológicos, lexicais/ortográficos e gramaticais. Os erros fonológicos na escrita constituem alterações às correspondências fonema-grafema, resultam de dificuldades na via sublexical (ou fonológica) e incluem: inserções, omissões, substituições e inversões/transposições.

Já os erros lexicais preservam a fonologia da palavra, mas não respeitam a convenção ortográfica. Na medida em que a escrita correta das palavras irregulares depende do acesso à representação ortográfica da palavra que se encontra no léxico ortográfico (via lexical ou ortográfica), um erro numa palavra irregular (para ser lida corretamente precisa de ser processada pela via lexical) processada pela via sublexical pode assumir formas diferentes consoante seja na leitura ou na escrita.

Finalmente, os erros gramaticais são aqueles que conduzem à escrita incorreta da palavra devido à violação das regras gramaticais.

Durante o processo de escrita, para além da caligrafia e da precisão ortográfica, estão ainda envolvidos processos de ordem superior relacionados com o planeamento, textualização e revisão do texto escrito. As dificuldades nestes processos levam a fragilidades em "obter e estruturar as ideias durante a escrita de um texto (planeamento); em procurar a palavra ou frase mais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

adequada para expressar uma ideia (textualização); e em efetuar revisões e modificações ao texto inicialmente escrito (revisão)" (Moura, 2015).

A investigação tem demonstrado que é vantajoso dividir a complexidade da escrita nos seus múltiplos constituintes e treinar cada um deles de forma específica. Desde logo, para melhorar a competência isoladamente, mas também para melhorar a escrita de textos, garantindo necessariamente condições de generalização. Faz, por isso, sentido que planeamento, textualização e revisão sejam promovidos em atividades próprias, mas não desligadas do contexto de escrita de textos (Berninger & Swanson, 1994).

No treino dessas competências, a promoção da escrita e qual é o trajeto desenvolvimental típico dos processos cognitivos da escrita devem constituir aspetos prioritários. Para mais, a automatização deve ser prioritária face à autorregulação. Uma boa automatização vai facilitar a autorregulação. Por outro, a ordem de emergência dos processos cognitivos da escrita tende a ser: primeiro a textualização, depois o planeamento e só depois a revisão (Berninger & Swanson, 1994).

Atender a estes princípios não significa que a aprendizagem da escrita seja dispersa por competências isoladas e trabalhadas uma de cada vez. É fundamental que o contexto da escrita de textos seja preservado, de modo a estabelecer um processo de aprendizagem intencional, sistemático e sustentado numa lógica de progressiva complexidade e autonomização.

1.6.4. Avaliação das competências de leitura e escrita em adultos com diversidade funcional

A avaliação das competências de leitura e escrita em Portugal é tradicionalmente centrada no primeiro ciclo de escolaridade, isto é, numa fase inicial de desenvolvimento da competência, de maneira a identificar e procurar evitar a cristalização de dificuldades na sua aprendizagem (Taveira, 2005).

Indivíduos com incapacidade intelectual têm, tradicionalmente, obtido desempenhos menos positivos em situações de avaliação estandardizadas (Abedi, Leon & Mirocha, 2003). Segundo Lee, Grigg e Donahue (2007), estes resultados podem ser, em parte, atribuídos a incapacidades específicas e aos programas educativos, mas também a outras variáveis que constituem barreiras a estes indivíduos, nomeadamente ao nível dos instrumentos de avaliação. Como tal, é importante reduzir esses mesmos fatores e/ou condições de acesso à informação. Os estudos de Abedi, Leon e Kao (2008) sugerem que a formulação de alguns itens de avaliação pode resultar em desempenhos diferentes por parte de indivíduos com incapacidade, face a indivíduos sem incapacidade, constituindo situação de desvantagem. Thompson, Thurlow e Malouf (2004) relevam a importância de construção de instrumentos de avaliação acessíveis a um maior número possível de indivíduos.

Todavia, ao nível das competências de leitura de indivíduos com incapacidade, em particular indivíduos adultos, observa-se uma lacuna no domínio de protocolos de avaliação, ainda que diversos protocolos existam para avaliar incapacidades específicas, nomeadamente dislexia e problemas análogos ao nível da linguagem (Abedi, Leon & Kao, 2008; Iacono & Cupples, 2004).

Com efeito, em Portugal, apenas em 2007 surge o primeiro estudo com vista a um processo conducente à definição de marcos nacionais de referência (*benchmarks*), no que respeita a produtos de aprendizagem na competência de leitura dos alunos até ao 6.º ano de escolaridade (Sim-Sim & Viana, 2007).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A definição dos marcadores de *benchmarks* exige estudos de avaliação com as populações visadas, após os quais os países ou as instâncias internacionais optam por uma de duas vias: ou definem os intervalos em que o desempenho desejável deve recair, ou definem mínimos de distribuição percentual para que os maus desempenhos devem tender (Sim-Sim & Viana, 2007).

Taveira (2005) releva ainda que, a par desta questão, a maioria das provas utilizadas pelos profissionais para avaliar a leitura estima outros conhecimentos e competências que eventualmente contaminam os resultados (Miras, Solé & Castell, 2013) (vd. tabela seguinte).

Tabela 8

Provas de avaliação de competências de linguagem, leitura e escrita para a população portuguesa (autoria própria)

Nº	Nome da prova	Autores	Público-alvo	Características psicométricas (validação para a população portuguesa)	Nível de qualificação para administração
1	ALEPE – Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu	Ana Sucena São Luís Castro (2011)	1.º Ciclo do Ensino Básico	Sim	B
2	DECIFRAR Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura	Emílio Eduardo Salgueiro (2002)	1.º Ciclo do Ensino Básico.	Não	N/A
3	Leitura de Compreensão	José Augusto S. Rebelo (1993)	1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
4	Leitura Rápida	José Augusto S. Rebelo (1993)	1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
5	Leitura Técnica	José Augusto S. Rebelo (1993)	1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
6	P.R.P. – Prova de Reconhecimento de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana (2010)	1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	Sim	B
7	PADD Prova de Análise e Despiste da Dislexia	Rui Manuel Carreteiro (2005)	6 aos 15 anos	Não	N/A
8	PROCOMLEI Prova de Compreensão Leitora (2003)	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira Margarida Teixeira	1.º Ciclo do Ensino Básico – 2.º, 3.º e 4.º anos.	Não	N/A

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº	Nome da prova	Autores	Público-alvo	Características psicométricas (validação para a população portuguesa)	Nível de qualificação para administração
9	Prova A	Alexandrina Barros (proposta final não testada) Reformulação de Viana & Leal (1998, 2002)	1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
10	Prova de Compreensão Leitora	M. D. Neale Tradução e Adaptação de Maria Nazaret Trindade (2004)	2.º e 4.º anos de escolaridade	Não	N/A
11	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação de A. Ponces de Carvalho (1990)	1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
12	Teste de Compreensão de Leitura de Hainaut – nível inferior	M. M. Fernand Durviaux e Jean Simon Tradução e Adaptação do Departamento de Psicologia Educacional do I.S.P.A. (1992)	1.º e 2.º anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
13	Teste de Compreensão de Leitura de Lobrot	Lobrot (1968) Tradução e adaptação de Maria Nazaret Trindade (1997)	1.º ciclo do Ensino Básico	Não	N/A
14	Teste de Leitura de Palavras	Fernanda Leopoldina Viana, Íris Pereira e Margarida Teixeira (2005)	1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.	Não	N/A

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº	Nome da prova	Autores	Público-alvo	Características psicométricas (validação para a população portuguesa)	Nível de qualificação para administração
15	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras A	Ângela Pinheiro Adaptação de Maria Nazaret Trindade (1997)	1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	Não	N/A
16	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras C	Ana Sucena Santos (2005)	1.º Ciclo do Ensino Básico		N/A
17	TIL – Teste de Idade de Leitura	Ana Sucena Santos (2007)	----------	Não	N/A
18	Teste de Leitura de Palavras e Pseudo-palavras B	Ana Paula Vale (1999)	1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico	Não	N/A
19	BAL Bateria de Avaliação da Leitura	*Iolanda Ribeiro, Fernanda Leopoldina Viana, Sandra Santos, Irene Cadime, Séli Chaves-Sousa, Ana Paula Vale, Alina Galvão Spinillo (2014)*	6 e os 10 anos.	Sim	B
20	BANC Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra	*Mário R. Simões, Cristina P. Albuquerque, Maria Salomé Pinho, Manuela Vilar, Marcelino Pereira, Ana Filipa Lopes, Maria João Seabra Santos, Isabel Alberto, Cláudia Lopes, Cristina Martins, Octávio Moura (2014)*	5 aos 15 anos	Sim	C
21	Griffiths III Escalas de Desenvolvimento Mental de Griffiths - 3ª Edição	*Elizabeth Green, Louise Stroud, Susan Bloomfield, Johan Cronje, Cheryl Foxcroft, Kim Hurter, Hilary Lane, Rivca Marais, Candice Marx, Paula McAlinden, Rosemary*	Entre os 0 e os 6 anos (72 meses).	Sim	C

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº	Nome da prova	Autores	Público-alvo	Características psicométricas (validação para a população portuguesa)	Nível de qualificação para administração
22	PALPA-P Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português	*O'Connell, Ruth Paradice, Danie Venter (2018)* *J. Kay, R. Lesser, M. Coltheart* Adaptação, validação e estudo normativo para a população portuguesa realizados por São Luís Castro, Susana Caló e Inês Gomes. *(2007)*	A partir dos 5 anos	Sim	C
23	TCL Teste de Compreensão da Leitura	*Iolanda Ribeiro Fernanda Leopoldina Viana, Irene Cadime (2012)*	Dos 7 aos 9 anos.	Não	B

Com efeito, das vinte e três provas acima apresentadas, apenas a PALPA-P pode ser com rigor aplicada a adultos. As demais, direcionam-se a crianças e jovens, pelo que quer pelos conteúdos integrantes, quer pelas tipologias textuais selecionadas, quer pelo desfasamento contextual face ao público adulto, poderão revelar-se desadequadas ao contexto de avaliação e intervenção em adultos.

Simultaneamente e também com a PALPA-P, poderemos estar a avaliar outras competências/ conhecimentos e mesmo alterações das funções e estruturas do corpo que poderão contribuir para o enviesamento dos resultados.

1.6.4.1. Instrumentos e estratégias de apoio à avaliação das competências de leitura e escrita em adultos

A avaliação das competências de literacia da população adulta tem vindo a integrar a agenda internacional ao longo das últimas décadas, em particular quando referimos os movimentos de *Aprendizagem ao Longo da Vida*. De forma mais específica e sustentada, encontramos referência explícita a esta na *Agenda para o Desenvolvimento Sustentável* promovida pela Organização das Nações Unidas (2015), mais concretamente no objetivo/ meta número quatro, o qual foca a atuação na garantia de educação inclusiva e equitativa e na promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e, ainda de forma mais incisiva, em garantir que, até 2030, todos os jovens e uma substancial proporção de adultos, tanto homens como mulheres, desenvolva competências de literacia e numeracia.

Porém, na grande maioria dos países, de acordo com Thorn (2020), a informação sobre a proficiência de adultos no âmbito da mobilização de competências de literacia é recolhida via atividades censitárias, recorrendo a medidas simples e diretas para obter a perceção subjetiva

dos participantes quanto às suas capacidades (i.e., os indivíduos posicionam-se quanto à sua capacidade para ler, escrever e efetuar cálculos).

Com efeito, tal decorre da complexidade e custos que sistemas/ programas de avaliação da literacia comportam. Neste sentido, será relevante usar da categorização de Thorn (2020) para diferenciar este tipo de medidas: (i) avaliações da literacia (*literacy assessments*) e (ii) medidas de mensuração simples e direta da literacia (*simple direct measures of literacy*). As de primeiro tipo referem-se a testes relativamente longos e complexos, desenhados para descrever a proficiência de literacia numa escala contínua. As de segundo tipo, referem-se a pequenos testes que alocam os indivíduos numa classificação categorial dentro de um número limitado de categorias. Quatro tipos de informação são habitualmente recolhidos por medidas diretas, designadamente: (i) proficiência em literacia (perceção subjetiva); (i) práticas de literacia; (iii) participação em programas de literacia e (iv) fatores contextuais relacionados com a promoção da literacia, como hábitos de leitura da família, acesso a livros em casa ou através de biblioteca, entre outros.

O argumento subjacente é o de que as medidas simples e diretas continuarão a constituir-se como fonte primária da informação e de há ainda um caminho a percorrer para melhorar a qualidade dos dados sobre literacia recolhidos através deste tipo de instrumentos.

Não obstante, as medidas simples e diretas não avaliam/ mensuram a competência, apenas fornecendo informação de natureza subjetiva e insuficiente para a conceção e implementação de programas especificamente destinados à promoção e competências de literacia em públicos adultos (com ou sem diversidade funcional associada).

Retomando assim os objetivos da *Agenda para o Desenvolvimento Sustentável* (ONU, 2015) e questionando como poderemos garantir a concretização do quarto objetivo, encontramos resposta no mesmo documento que, ao definir que é essencial que se desenvolva competências de literacia e numeracia, avança igualmente que até 2030 estarão disponíveis dados comparáveis relativos à avaliação da literacia e numeracia para um substancial número de países. Tal assunção encaminha-nos na direção das medidas de avaliação da literacia (*literacy assessments*).

Com efeito, este tipo de avaliações tem vindo a ser desenvolvido numa minoria de países, sendo que podemos identificar, desde meados dos anos noventa, cinco avaliações internacionais das competências de literacia em população adulta, designadamente: (i) o *International Adult Literacy Survey* (IALS); (ii) o *Adult Literacy and Life Skills Survey* (ALL); (iii) o *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC); (iv) o *Literacy Assessment and Monitoring Programme* (LAMP) (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2017) e o *STEP measurement study* (Gaëlle et al., 2014).

Os dados recolhidos em qualquer um destes cinco programas não incluem o panorama português. Destes estudos, correntemente, apenas o PIAAC se encontra em curso.

Conforme se observa, ao nível internacional há várias décadas que os níveis de literacia de adultos são alvo de estudo e de intervenção prioritária, enquanto meios de promoção e garantia de maior resiliência face às mudanças no mercado de trabalho, de maior qualidade de vida e de mais oportunidades (OCDE, 2018).

Com efeito, de entre os mais recentes investimentos efetuados nesta área, aquele que porventura ganha um maior destaque, não só pela dimensão da amostragem (250 000 adultos, representando uma população de 815 milhões de indivíduos), mas também pelo número de países envolvidos (38 países) é o PIAAC - *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos*

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Adultos -, o qual, conforme referido, é o único dos cinco maiores estudos já efetuados ainda em curso.

O *Inquérito às Competências dos Adultos* é promovido no âmbito do *Programa Internacional para a Avaliação das Competências dos Adultos* (PIAAC), um programa internacional multiciclo de avaliação das competências dos adultos promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Consensualmente é percebido como um dos mais relevantes e pormenorizados instrumentos disponíveis para aferir os níveis de proficiência em literacia de adultos.

Depois de um primeiro ciclo que decorreu entre 2008 e 2013, com prolongamento em duas rondas adicionais de recolha de informação (respetivamente, em 2014-2015 e 2017), decorre atualmente o desenvolvimento do seu segundo ciclo (2018-2024).

O PIAAC pretende aferir de forma comparada o nível e distribuição das competências dos adultos, recolhendo informação sobre as competências exigidas nos contextos laborais, as trajetórias educativas e profissionais dos participantes e a sua capacidade para utilizar as tecnologias de informação e comunicação (OECD, 2019; 2013).

São adicionalmente avaliadas as competências cognitivas dos participantes, com o propósito de apreciar os respetivos níveis gerais de literacia, numeracia e capacidade de resolução de problemas, particularmente em ambientes digitais.

Desta forma, este instrumento possibilita a recolha simultânea de informação sociodemográfica e sociológica detalhada sobre os participantes, enquanto testa e avalia as suas competências.

Portugal esteve envolvido no início do primeiro ciclo do PIAAC, tendo, porém, abandonado o estudo previamente à sua conclusão. Daqui decorre a ausência de informação essencial à definição das políticas de educação e formação de adultos e de desenvolvimento de recursos humanos.

Com efeito, em Portugal não só se verifica a ausência de instrumentos estandardizados e validados de avaliação e intervenção ao nível das competências de literacia em adultos com ou sem diversidade funcional (excetuando-se a PALPA-P, a qual integra a dimensão de avaliação), como a ausência de uma *baseline* relativamente às competências de literacia da população adulta em geral.

De acordo com o PIAAC, a proficiência dos adultos em cada um dos três domínios avaliados (literacia, numeracia e resolução de problemas) é percecionada como uma medida contínua e avaliada por meio de escalas. Os participantes são posicionados ao longo destas escalas de 500 pontos, de acordo com as pontuações obtidas num continuum, representando pontuações baixas níveis de proficiência baixos (capacidade para concretizar tarefas de complexidade limitada) e pontuações altas níveis de proficiência altos (capacidade para realizar tarefas diferenciadas e complexas). Por sua vez e por forma a apoiar a interpretação das pontuações, a escala é dividida em níveis de proficiência. Existem seis níveis de literacia e de numeracia e quatro na resolução de problemas (OCDE, 2019).

Os dados apurados, de acordo com os autores, revelam-se essenciais para a definição das políticas europeias de educação e formação de adultos (OECD, 2019; 2016; 2013). Rothes e Queirós (2021) destacam alguns que consideram especialmente relevantes: (i) quase 20% da população em idade ativa da União Europeia possui baixa literacia e poucas competências numéricas; (ii) as diferenças entre os indivíduos com qualificações semelhantes são muito significativas entre Estados-membros; (iii) as competências tendem a deteriorar-se com o tempo, se não forem usadas com frequência; (iv) os adultos com baixa proficiência revelam menor probabilidade de participar em atividades de aprendizagem; (v) 25% dos adultos não possuem as competências de

literacia essenciais para fazer uso eficaz das TIC; (v) a posse de competências está clara e significativamente correlacionada com resultados económicos e sociais positivos.

A leitura dos resultados confirma a assimetria ao nível de competências dentro do espaço europeu e, em particular, de literacia: 38 pontos separam o país com a pontuação mais elevada (Finlândia) do país com a pontuação mais baixa (Itália). No âmbito nacional a assimetria também é visível: em média, os 25% mais proficientes e os 25% menos proficientes são separados por mais de 60 pontos, com diferenças de magnitude superior nas pontuações obtidas pelos adultos de cada país naqueles com os menores valores médios (OCDE, 2019).

Esta variância acompanha as características sociodemográficas, havendo uma associação clara entre a proficiência e a idade, o nível de educação dos próprios adultos e o dos seus pais, e também com a condição de imigração (Rothes & Queirós, 2021). Igualmente relevante é a relação dos níveis de literacia com o percurso educativo dos europeus e a encontrada entre emprego e literacia: adultos mais jovens, mais alfabetizados e empregados revelam, portanto, mais competências de literacia. Já em termos de género, as diferenças são pouco relevantes: os homens europeus têm um nível de literacia apenas ligeiramente mais alto (271,9) do que as mulheres europeias (270,3) (OECD, 2019, 2016).

Os níveis de competências dos adultos europeus estão claramente relacionados com os rendimentos e o capital cultural das suas famílias e, portanto, também com os riscos de pobreza e exclusão. Os dados recolhidos no âmbito do PIAAC apontam, de uma forma expectável, mas que deve ser assumida com preocupação, para uma relação forte entre os baixos níveis de competências dos adultos e a sua pobreza, i.e., relacionados com os rendimentos e o capital cultural das suas famílias e com uma tendência à reprodução do padrão, uma vez que estes agregados terão menores recursos para apoiar criança se jovens em fase escolar (Rothes & Queirós, 2021).

Importa ainda acrescentar que a construção do processo de avaliação das competências de literacia no âmbito do PIAAC parte da identificação das tarefas de leitura e de escrita com que as pessoas são confrontadas no atual quadro informacional e comunicacional. A estrutura adotada, ainda que expandindo a definição de compreensão de leitura, baseou-se em definições anteriores de compreensão de textos, especialmente as do Inquérito Internacional à Literacia dos Adultos (*International Adult Literacy Survey*, IALS), concretizado entre 1994 e 1998, e do Inquérito sobre Literacia de Adultos e Competências para a Vida (*Adult Literacy and Life Skills Survey*, ALL), realizado entre 2003 e 2006.

Neste âmbito, a literacia é entendida como a capacidade da pessoa adulta para aceder, compreender, avaliar e refletir sobre textos escritos, para poder, desta forma, cumprir os seus objetivos, desenvolver os seus conhecimentos e potencial e participar na sociedade (OECD, 2021).

A avaliação desta competência por este Programa envolve diferentes tipos de texto em formato impresso e digital, considerando a progressiva necessidade dos adultos acederem a conteúdos em suporte eletrónico para a resolução de tarefas e problemas quotidianos. São também incluídos textos interativos, como interações em secções de comentários de blogs ou em *threads* de resposta de e-mail, textos múltiplos e, ainda, textos expansíveis (OECD, 2021).

Em relação ao tipo de texto, são disponibilizadas descrições, narrativas, exposições, argumentações, instruções e transações. No que se refere à forma, os textos utilizados podem ser: contínuos (ou em prosa), compostos por frases organizadas em parágrafos; não contínuos (ou documentos), que são organizados em formato matricial ou em torno de recursos gráficos, podendo incluir listas simples e complexas, documentos gráficos, documentos de localização e documentos para preenchimento. Por fim, também estão presentes textos mistos, envolvendo

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

combinações de elementos contínuos e não contínuos. Os textos caracterizam-se também pela sua organização, ou seja, pela quantidade de informação, a densidade do conteúdo e os dispositivos de acesso. Finalmente, caracterizam-se pela respetiva fonte, que pode ser um texto único ou textos múltiplos, com a justaposição ou ligação de elementos gerados de forma independente (OECD, 2021).

No que se refere às estratégias cognitivas mobilizadas, são ativadas as seguintes: (i) aceder, i.e., identificar um texto relevante e localizar informações num determinado texto; (ii) compreender, i.e., entender as relações entre as diferentes partes de um texto para construir significado e retirar inferências do texto como um todo; e (iii) avaliar, exigindo que o leitor relacione as informações do texto com outras informações, conhecimentos e experiências, por exemplo, para avaliar a relevância ou credibilidade de um texto.

Finalmente, esta avaliação da literacia considera quatro diferentes contextos em que a leitura se concretiza: (i) área do trabalho; (ii) área pessoal; (iii) área da vida comunitária; e (iv) área da educação e formação (OECD, 2021).

Ainda na sequência dos desenvolvimentos do primeiro ciclo do PIAC, surge o *Education & Skills Online*, uma ferramenta de avaliação concebida para fornecer informação individual sobre o nível de proficiência de literacia, numeracia e capacidade de resolução de problemas correlacionável com os *benchmarks* nacionais dos países participantes no referido primeiro ciclo. Adicionalmente, este inquérito integra ainda outras dimensões, tais como avaliação de ativação de competências não-cognitivas, interesses vocacionais, saúde e bem-estar e competências comportamentais (OECD, 2020). Todavia, mais uma vez, não é ainda aplicável à população portuguesa.

Face ao reduzido número de instrumentos de avaliação da literacia disponíveis, ao seu custo e complexidade, Thorn sublinha o interesse e vantagens do recurso a abordagens como a do *Inquérito às Competências dos Adultos*, mas não deixa de sugerir a adoção de algumas medidas simples que permitiriam a melhoria da qualidade da informação recolhida sobre esta matéria noutros inquéritos ao domicílio já existentes (Thorn, 2020). São estas: (i) maior clarificação dos conceitos que estão a ser medidos; (ii) o investimento na melhoria dos instrumentos e (iii) o uso de um conjunto comum de instrumentos.

No caso português, a insuficiência de dados é ainda mais presente, observando-se a necessidade de definir o *benchmark* de literacia de adultos e de literacia de adultos com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades, bem como desenvolver/ adotar medidas diretas comuns de avaliação das competências de literacia que se revelam ausentes do campo de estudo nacional.

1.6.4.2. Avaliação com base no modelo de competências vs. avaliação com base no currículo

A avaliação baseada no currículo (CBM – *Curriculum Based Measurment*) é uma abordagem que visa aferir a progressão das aprendizagens dos aprendentes e, em simultâneo, a eficácia das estratégias, métodos e recursos de apoio à promoção do desenvolvimento e das aprendizagens (Deno, 2003, 1985).

Tendo por base o currículo e os objetivos nestes enunciados, estabelece um conjunto de procedimentos padronizados que constituem o meio de obter uma medição confiável e válida do desempenho de um indivíduo.

USC DE COMPOSTELA

As medidas CBM focam-se na análise e mensuração geral de resultados, por oposição à mensuração de competências ou da capacidade individual de aplicar determinados conhecimentos.

A CBM é uma medida de resultado geral. As medidas de CBM analisam quais capacidades um indivíduo é capaz de alcançar em relação ao desempenho no objetivo de longo prazo das competências e não apenas as competências que um indivíduo está a desenvolver. Em vez de avaliar as capacidades dos formandos uma de cada vez, uma medida de resultado geral considera várias capacidades/ competências e avalia o seu uso em conjunto. Por exemplo, a leitura não é o isolar das competências de descodificação e fonética, mas a capacidade de usar essas habilidades juntas ao mesmo tempo para ler. Neste sentido, ao aplicar medidas CBM para avaliar a fluência, estaremos a analisar como os alunos aplicam essas capacidades ao lerem um excerto de um texto. Face a isto, as medidas de resultados gerais permitem que um acompanhamento do desempenho de um aluno ao longo do tempo, em vez do domínio de uma capacidade (Hosp, Hosp, & Howell, 2014; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005; Fuchs, Deno & Mirkin, 1984).

Como referido anteriormente, a CBM também é mobilizável para avaliar a eficácia das estratégias, métodos e recursos implementados. Com base no desempenho de um formando nas medidas CBM, pode-se acompanhar a eficácia de como a metodologia implementada afeta o desempenho.

Hosp, Hosp & Howell (2014, 2007) destacam diversas características das medidas CBM, particularmente (i) o facto de serem tecnicamente adequadas; (ii) de constituírem medidas padronizadas; (iii) de recorrerem/ potenciarem o recurso a materiais prescritivos de estímulo; (iv) de recorrem a uma administração prescritiva e estandardizada; (v) de possibilitarem aferir/ mensurar a performance; (vi) de recorrerem a testagens múltiplas e equivalentes; (vii) de serem temporalmente eficientes; (viii) de serem de fácil transferência.

As medidas CBM tradicionalmente têm sido vistas como tecnicamente adequadas, e.g., procedimentos confiáveis e válidos porque são padronizadas para amostragem repetida do desempenho de um aluno.

Outro atributo que concorre para esta perspetiva é o facto de recorrerem a tarefas de medição padrão, de acordo com a área de conteúdo/ competência a avaliar. Neste sentido, as medidas CBM podem recorrer a tarefas estandardizadas e repetidas de identificação de palavras, passagens de fluência e compreensão de MAZE para medir o desempenho do aluno (Hosp, Hosp & Howell, 2014, 2007). Devem ainda garantir a sua conexão com os referenciais/ currículos/ metas em vigor e, em particular, os referenciais locais, bem como a conexão com as competências que os alunos/ formandos necessitam de desenvolver em leitura, escrita e matemática.

Por forma a garantir a validade e confiabilidade dos dados, as medidas/ instrumentos implementados devem especificar o tempo, a duração da amostragem, a pontuação e as direções, concorrendo para a estandardização do instrumento. Neste sentido, são garantidos os procedimentos de observação direta via pontuação de respostas corretas versus incorretas num período de tempo específico (Hosp, Hosp & Howell, 2014, 2007).

Do ponto de vista da avaliação e intervenção em PCDF, as medidas CBM revelam-se extremamente pertinentes, dado fornecerem informações com base em múltiplas amostras equivalentes. Esta é a característica distintiva das medidas CBM, visto que a amostragem repetida fornece dados fundamentais ao planeamento das intervenções e ao desenho e ajuste de mecanismos/ estratégias de apoio intensivas e sistemáticas, de forma consistente ao longo do tempo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(Wayman, Wallace, Wiley, Tichdt & Espin, 2007; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005; Shinn, 1989; Deno & Fuchs, 1992, 1987; Marston, Mirkin & Deno, 1984).

No que se refere à eficiência das medidas para a aplicação, as medidas CBM, pelo seu caráter rápido no âmbito da aplicação, possibilitam aplicações regulares. Por forma a evitar a reatividade às medidas, é ainda importante que se recorra a instrumentos que avaliam a competência/ capacidade, sem repetição de conteúdo (Hosp & Howell, 2007).

Do ponto de vista da transferência a diferentes contextos, as provas/ instrumentos baseados no currículo, pelo seu caráter estandardizado, podem facilmente ser administradas por outros indivíduos sem comprometimento dos dados obtidos ou mesmo serem transformadas para formatos de administração digital (Hosp et al., 2014, 2007; Wayman, Wallace, Wiley, Tichdt & Espin, 2007; Stecker, Fuchs & Fuchs, 2005).

Por fim, as medidas CBM revelam-se distintivas face a outras medidas de desempenho dado ser referenciadas por critérios. Neste sentido, referente a critérios refere-se a observar em que nível um aluno/ formando demonstrou o seu conhecimento relativamente a um objetivo específico. Ao contrário das medidas referenciadas por normas, que comparam o desempenho de um aluno com outros alunos da mesma idade e grupo, as medidas baseadas no currículo aferem o conhecimento individual de um aluno tendo como referência ao padrão de aprendizagem.

Em resposta alternativa às medidas de CBM, a Avaliação Baseada em Competências (CBA – *Curriculum based assessment*) é proposta enquanto medição da competência do aluno em relação a um padrão de desempenho. Consiste num processo de recolha de evidências que visa analisar o progresso e o desempenho do aluno. A Avaliação Baseada em Competências coloca o foco nos resultados de aprendizagem para melhorar constantemente os programas académicos/ formativos e atender às demandas do mercado de trabalho.

As competências em foco são descritas em linguagem natural, mas raramente usadas em sistemas de e-learning, tendo por base a delimitação de que a forma como a competência é definida molda a forma como ela é conceptualizada, implementada e avaliada.

Na medida em que o seu objetivo principal é possibilitar que os alunos progridam ao seu próprio ritmo e comparem os seus ganhos com um padrão de desempenho, as ferramentas e programas CBA descrevem as competências e capacidades que uma pessoa precisa alcançar e devem estar alinhadas com os padrões académicos e profissionais (Johnstone & Leasure, 2015).

A CBA envolve uma metodologia precisa para descrever, modelar e avaliar competências. No entanto, desenvolver programas educacionais com foco na competência como característica do aluno é desafiador e requer ainda mais recursos quando se trata de capacidades cognitivas dos alunos, as quais tendem a ser consideradas traços inobserváveis, difíceis de conceber e medir objetivamente (Hnida, Idrissi, & Bennani, 2014).

O ponto de partida para desenvolver um modelo de avaliação de competências é definir e modelar os atributos dos alunos a serem mensurados. Todavia, face à revisão do corpo teórico anteriormente operada, as competências ainda estão sujeitas a diferentes modelagens e escalas, sofrendo uma variedade de interpretações e implementações, em particular quando se recorre a sistemas de mensuração e capacitação em formato digital, nomeadamente: (i) diferentes conceções do perfil do aluno; (ii) abordagens diversas tanto ao nível da promoção de conhecimentos, como de capacidades ou atitudes e, por fim, (iii) diferentes estratégias de avaliação para atender a necessidades específicas (Hnida, Idrissi, & Bennani, 2014).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A variedade/ diversidade na modelagem de competências e técnicas de avaliação pode ser explicada pelo fato de que os modelos existentes e testes padronizados não acompanham a mudança extremamente rápida. As medidas CBA procuram fornecer a resposta colocando os alunos numa escala de competência por forma a efetuar a mensuração via comparação e, mais especificamente, apontar onde a sua compreensão é forte e onde sua compreensão é menos forte.

Na sua essência, as medidas CBA são projetadas para espelhar como as pessoas aprendem, trabalham e colaboram nos seus contextos. Baseia-se na avaliação baseada em evidências e prioriza a flexibilidade de tempo, espaço e suporte para garantir que todos os alunos/ formandos tenham a oportunidade de usar o conteúdo que aprenderam para praticar habilidades duradouras e transferíveis.

A sua eficácia depende, por isso, do contexto em que está inserida. Num contexto altamente capacitado, com sistemas de suporte profundos e diversificados, formulários de avaliação robustos e resultados de aprendizagem claros e gerenciáveis acessíveis a todos os alunos, as medidas CBA podem constituir um método eficaz, potencialmente reduzindo a ineficiência (incluindo o tempo despendido na avaliação e promoção de aprendizagens) e aumentando a precisão pedagógica e o desempenho do aluno.

Os seus pontos fortes residem na sua flexibilidade, pois os alunos/ formandos são capazes de se mover ao seu próprio ritmo. Isso oferece suporte a alunos com diversas origens de conhecimento, níveis de alfabetização e outras aptidões relacionadas.

Da mesma forma, o enquadramento de uma abordagem por competências requer uma visão dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, em harmonia. Os objetivos devem ser interpretados e desenvolvidos em termos de competência (Makhmudov, 2020). Da mesma forma, os conteúdos devem ser organizados e priorizados com vista à sua contribuição para o desenvolvimento e aquisição de competências (Muratov, 2021) e os critérios e medidas de avaliação devem desempenhar o papel de elo de interrelação entre as competências definidas, os objetivos perseguidos e os conteúdos planeados (Brundiers et al., 2021).

Na sua essência, o modelo CBA assenta no princípio da personalização das aprendizagens, pelo que corresponderá de forma mais afirmativa às necessidades de avaliação, conceptualização, implementação e co-construção em contínuo de planos de personalizados de aprendizagem. Todavia, como referenciado, implica uma capacitação mais extensiva dos profissionais envolvidos e, como tal, um potencial de eficiência temporal e transferibilidade menor quando comparados com as medidas de natureza CBM.

Importa, por isso, considerar os objetivos das medidas a implementar e as vantagens dos dois modelos, não sendo de descartar o recurso combinado a medidas de avaliação baseadas no currículo com programas de aprendizagem baseados em competências, desde que os objetivos específicos de ambas sejam formulados de modo comum.

1.6.5. Os desafios da avaliação de competências básicas de literacia no contexto do Sistema de Formação Profissional Português

A avaliação de competências básicas de literacia no contexto do Sistema de Formação Profissional Português, quer no acesso a percursos de qualificação/ requalificação, quer no decurso dos mesmos e enquanto suportes à progressão e desenvolvimento de aprendizagens constitui

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

uma área pouco estudada e frequentemente remetida para as práticas organizacionais internas a cada entidade que integra o Sistema.

Com efeito, no acesso às respostas de qualificação/ requalificação, a legislação atual preconiza que, previamente à definição do plano individual de formação e desenvolvimento (o qual surge nas diferentes entidades com diversas formulações alternativas: e.g., plano pessoal de qualificação, plano individual de formação, plano pessoal de qualificação e desenvolvimento…) e após a referenciação do candidato, deve ser conduzido um processo de Informação, Avaliação, Orientação e Encaminhamento para a Qualificação e o Emprego (IAOQE).

Os seus destinatários são pessoas com deficiência e incapacidade inscritas e encaminhadas pelos centros de emprego ou centros de emprego e formação profissional, incluindo as que solicitem apoio financeiro ao IEFP para aquisição de produtos de apoio e os trabalhadores em regime de emprego apoiado para efeitos de avaliação da capacidade de trabalho (IEFP, 2015; MTSS, 2016, 2015, 2013, 2011,2009).

Este processo tem como objetivo apoiar as pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades na tomada de decisões vocacionais adequadas, disponibilizando a informação necessária à definição dos percursos profissionais e promovendo a avaliação da sua funcionalidade e incapacidade e a determinação dos meios e apoios considerados indispensáveis à definição e desenvolvimento do seu plano pessoal de emprego (IEFP, 2015).

De acordo com a normas previstas pelo IEFP, IP (2015), as ações no âmbito desta modalidade de apoio têm a duração máxima de 4 meses e podem abranger: (i) informação para a qualificação e o emprego visando proporcionar os elementos úteis para a definição de possíveis percursos profissionais; (ii) avaliação para a qualificação e o emprego para determinar a capacidade de trabalho e identificar as adaptações do meio e os produtos e dispositivos mais adequados, com vista a superar as limitações de atividade e restrições de participação no âmbito do trabalho e emprego; (iii) orientação para a qualificação e o emprego apoiando as pessoas com deficiência e incapacidade na escolha informada do seu percurso profissional através da identificação das etapas e dos meios mais adequados à elevação do seu nível de empregabilidade e à inserção no mercado de trabalho.

Relativamente à forma, estratégia e instrumentos que as entidades mobilizam para conduzir este processo, as informações fornecidas têm um caráter orientador, referindo a recolha de toda a informação prévia sobre o candidato (e.g., certificados/ diplomas escolares/ de qualificação, relatórios médicos, relatórios de avaliação psicológica,…), a constituição de equipas multidisciplinares, acionando diferentes valências de acordo com o perfil de necessidades do candidato (e.g., avaliação clínica, avaliação de medicina do trabalho, exploração vocacional, avaliação psicológica,…), a condução de avaliações técnicas (e.g. no âmbito da terapia da fala, da terapia ocupacional, da avaliação de competências básicas, do rastreio neuropsicológico,…) e a experiência de trabalho (e.g., atividade de curta duração – 1 dia a 5 dias, por norma - , durante a qual o candidato experimenta diversas saídas profissionais de acordo com os percursos de qualificação/ requalificação nos quais mostra apetência para e exerce as práticas habitualmente propostas no âmbito da Formação de caráter Tecnológico, sempre orientado pelo formador do domínio em questão, por forma a validar o seu interesse, bem como o seu perfil de adequação às tarefas profissionais).

No que se refere à avaliação das competências básicas, não existem, à semelhança das demais, orientações normativas e explícitas para determinar a proficiência dos candidatos. Habitualmente, as primeiras informações decorrem dos elementos recolhidos em fase prévia à intervenção de avaliação, sendo comprovada a escolaridade do candidato através de certificado

de habilitações/ diploma de qualificação. Segue-se a implementação da intervenção, na qual ocorre uma primeira entrevista inicial e durante esta o Técnico IAOQE recolhe informação de caráter vário, nomeadamente aplicando medidas diretas para determinação da literacia do candidato, recolhendo as suas perceções subjetivas quanto à capacidade de ler, escrever, efetuar cálculos, reconhecer e usar dinheiro e utilizar as tecnologias da informação e da comunicação. Em combinação e de modo informal, poderá solicitar a leitura de pequenos trechos de informação para validar a capacidade de leitura ou o preenchimento de formulários com informação pessoal essencial ao processo. No que se refere à dimensão da oralidade, a situação de entrevista inicial possibilita ao técnico avaliar a fluência e organização do discurso, bem como a capacidade de compreensão, a mobilização de informação pertinente e relevante e a adequação discursiva.

No âmbito da exploração vocacional são, por norma, mobilizados instrumentos/ medidas de exploração vocacional internas a cada uma das organizações, sendo que é constituído um portefólio do candidato com recurso às mesmas. A mobilização de avaliações técnicas decorre das especificidades de cada candidato e é mobilizada em função das necessidades identificadas. Neste sentido, podem ser mobilizadas ferramentas que forneçam informação sobre desenvolvimento cognitivo e linguístico, quer numa lógica de *screening* (e.g. MoCA – *Montreal Cognitive Assessment*), quer numa lógica de avaliação específica (e.g. WAIS-III - *Escala de Inteligência de Wechsler para Adultos - 3ª Edição*, BANC - *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra*, PALPA-P - *Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português*…).

Neste sentido, a MoCA poderá fornecer informação de *screening* sobre função visuo-espacial/ executiva, capacidades de nomeação, memória, atenção auditória com números, atenção auditória c/ palavras, cálculo, repetição, fluência verbal, abstração, evocação diferida e orientação visuo-espacial. Com efeito, os dados obtidos por esta via, ainda que insuficientes para a intervenção, apontam já para áreas de funcionamento deficitário e/ou compensatório, podendo fornecer pistas importantes para os técnicos no âmbito das avaliações subsequentes a desenvolver e quais áreas/ funcionamento necessitam de ser melhor compreendidas (Moreira, 2016).

No que se refere à WAIS-III, esta opera a distinção entre a componente verbal e a componente percetivo-motora, integrando a subescala verbal os seguintes subtestes: vocabulário, semelhanças, aritmética, memória de dígitos, informação, compreensão e sequências de letras e números (suplementar). A subescala de Realização integra o completamento de gravuras, código, cubos, matrizes, disposição de gravuras, pesquisa de símbolos (suplementar) e composição de objetos (opcional). As características da WAIS-III conferem-lhe excelentes qualidades enquanto instrumento de avaliação do funcionamento intelectual e tendencialmente é mobilizada no diagnóstico défice cognitivo e sobredotação, assim como no diagnóstico diferencial de perturbações neurológicas e psiquiátricas que afetem o funcionamento mental (Wechsler, 2008). Fornecendo um largo e pormenorizado espectro de informações, a WAIS-III é a ferramenta tendencialmente mais mobilizada, inclusive pelo tempo de implementação ajustado a este tipo de intervenções (cerca de 90 minutos). No que se refere a informação sobre competências básicas, aponta já áreas de funcionamento deficitário, ainda que no âmbito da literacia e da intervenção no desenvolvimento da leitura e escrita as informações obtidas não esclarecem quanto aos processos linguísticos que o candidato domina ou não, uma vez que esse não constitui objetivo deste instrumento.

No que se refere à BANC - *Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra* – esta dirige-se a crianças e jovens entre os 5 e os 15 anos. Por norma não é implementada em processo

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

IAOQE, visto que a faixa etária dos candidatos normalmente os exclui, mas poderão ser mobilizados os resultados de avaliações anteriores efetuadas com recurso a este instrumento. Esta permite realizar uma avaliação bastante abrangente das mais importantes funções neurocognitivas: orientação, memória, linguagem, atenção e funções executivas, motricidade e lateralidade, sendo o desempenho analisado em três resultados compósitos: índice global de linguagem, índice global de memória e índice global de atenção/funções executivas através de 15 tarefas: orientação, reconhecimento de faces, memória de histórias, *Figura Complexa de Rey*, lista de palavras, *Tabuleiro de Corsi*, nomeação rápida, compreensão de instruções, consciência fonológica, fluência verbal, torre, cancelamento de sinais, trilhas, lateralidade e tabuleiro de motricidade (Simões et al., 2016).

A BANC, sendo simultaneamente abrangente e compreensiva, dado o conjunto de testes neuropsicológicos incluídos, poderá viabilizar o exame de importantes funções neurocognitivas que são essenciais à capacidade para aprender e ao funcionamento no dia a dia (Simões et al., 2016). Todavia, como referido, a BANC não está desenhada para aplicação em adultos e, por esse motivo, os dados fornecidos, quando mobilizáveis, constituem sempre elementos de caracterização prévia, à data da realização, e tendo, tendencialmente, já ocorrido intervenção no período transcorrido entre avaliação pela BANC e avaliação IAOQE, porque a criança/ jovem frequentou ofertas regulares de aprendizagem, os resultados não deverão ser considerados prescritivos, porque possivelmente terá ocorrido evolução.

Por fim, de entre os instrumentos habitualmente disponíveis, a PALPA-P - *Provas de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português* é aquela que poderá fornecer elementos de caracterização mais interessantes do ponto de vista da intervenção na leitura e na escrita, na medida em que possibilita a realização de uma avaliação neuropsicolinguística aprofundada, abrangendo quatro áreas da linguagem: processamento fonológico, leitura e escrita, semântica de palavras e imagens e compreensão de frases.

Esta reúne 60 provas psicolinguísticas que avaliam, por exemplo, a nomeação de imagens, a discriminação auditiva, a repetição e a compreensão de palavras e de frases, a amplitude de memória, o conhecimento das letras/grafemas, a consciência fonológica, a leitura em voz alta e a escrita por ditado. A sua utilização, em contexto de avaliação/ intervenção, possibilita selecionar tarefas linguísticas que permitem determinar que aptidões estão afetadas e quais estão intactas, podendo ser utilizada para a avaliação da afasia, mas também para outras perturbações que possam envolver, em maior ou menor grau, a linguagem (autismo, epilepsia, paralisia cerebral, síndrome de Down, dificuldades de aprendizagem, dislexia, hiperatividade e défice de atenção, traumatismo crânioencefálico, tumor cerebral, acidente vascular cerebral, demência, entre outros) (Kay, Lesser & Coltheart, 1996; Castro, Caló & Gomes, 2007).

De destacar que a implementação destes instrumentos implica conhecimentos especializados por parte dos técnicos envolvidos (provas de tipologia C reservadas a perfis profissionais específicos, de acordo com o Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses), necessariamente obriga a intervenções individuais com durações superiores a 60 minutos apenas para a implementação da prova e a custos para as entidades na aquisição dos recursos e na formação de recursos humanos.

Tendencialmente e pelos motivos acima referidos, bem como pela ausência de orientações prescritivas quanto às ferramentas/ instrumentos mobilizáveis no âmbito do processo IAOQE, as entidades tendem a solicitar a colaboração dos técnicos que intervêm nos processos de qualificação/ requalificação no âmbito das competências básicas, os quais mobilizam, na ausência

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

de instrumentos de intervenção/ medidas diretas comuns ou medidas de avaliação comuns e estandardizadas, avaliações com recurso a instrumentos concebidos pelos próprios.

No que se refere aos processos de avaliação que ocorrem durante o processo de qualificação/ requalificação, os profissionais responsáveis pelas intervenções (formadores), mais uma vez, tendem a operar diagnóstico e intervenção com recurso a instrumentos concebidos pelos próprios ou mobilizando recursos que existem no âmbito da avaliação (e.g., excertos da prova PALPA-P, adaptados ou não) para a dimensão de intervenção. É claramente um desafio a avaliação e intervenção em competências básicas, pela falta de instrumentos de avaliação e intervenção e, no caso português, pelo reduzido número de Protocolos de intervenção disponíveis, mesmo para crianças em idade escolar (Gomes, 2016).

No âmbito da população adulta, a situação é ainda mais flagrante, sendo que a adaptação de recursos concebidos para públicos mais jovens (crianças e jovens) é tendencialmente a solução com menores custos, embora não se possuam, em Portugal, dados quanto aos resultados dessas intervenções.

No âmbito internacional, os estudos de Vágvölgyi et al. (2016) revelam que esta abordagem tende a ignorar as diferenças contextuais entre adultos e crianças e respetivo estado desenvolvimental.

A maior parte dos estudos comparativos no campo da literacia direcionam-se a públicos em idade escolar (Lan &Yu, 2022) e mesmo ao nível do número de países que participam em estudos de larga escala, essa mesma tendência é observada – na aplicação do PISA em 2022 tomaram parte 81 países e no PIRLS de 2021, 57, ao passo que as duas aplicações do PIAAC de 2019 e de 2023, abrangeram, respetivamente, 33 e 31 países (OECD, 2019, 2022, 2023; PIRLS, 2021).

Tendencialmente a avaliação de competências de literacia de adultos é realizada no âmbito destes estudos de larga escala (Lan &Yu, 2022) ou no âmbito de recrutamentos profissionais, recrutamentos para formação profissional e da disponibilização de apoio social institucional, resultando de práticas que tendem a não ser transversais, em ferramentas que não são de uso público (Murray, 2017). Esta tendência poderá não só resultar dos custos associados a este tipo de avaliações, mas também da necessidade de investimento académico nesta área, como avançam Chilk et al. (2024) e mesmo Rothes (2019).

1.6.6. Conceção de percursos personalizados e avaliação com base em planos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento

O conceito de aprendizagem personalizada não é propriamente novo, tendo vindo a ser reforçado pelas evoluções tecnológicas, as quais cada vez mais se anunciam como meios eficientes de individualizar a aprendizagem e enriquecer o currículo.

Os fundamentos teóricos e a origem da personalização são geralmente atribuídos à Teoria das Inteligências Múltiplas e à Teoria da Autodeterminação de Gardner (2011) (Ryan & Deci, 2000), embora outros autores a façam recuar até Dewey (Peng, Ma e Spector, 2019).

A Teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2011) propõe que os indivíduos são capazes de conectar o conteúdo instrucional em oito "inteligências" diferentes, em vez da mais dominante, linguística e lógico-matemática, em ambientes educacionais tradicionais. Teoria da Autodeterminação, uma abordagem humanista, representa um quadro de motivação e personali-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

dade humana e baseia-se nas necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento (Ryan & Deci, 1990). As duas teorias observadas correlacionam-se diretamente com a abordagem instrucional na ativação dos mecanismos necessários à aprendizagem personalizada.

As definições de aprendizagem personalizada variam de autor para autor e, com efeito, há quase duas décadas que são propostas diferentes perspetivas, com clara consciência da necessidade de chegar a consenso, não só quanto à definição, mas quanto às ferramentas necessárias para a mensurar/ avaliar (OECD, 2006).

Ainda assim, a abordagem centrada na pessoa/ aluno, a atuação do aprendente, a aprendizagem flexível, o domínio de competências e a abordagem holística constituem denominadores comuns (DeMonte, 2019).

No seu relatório de 2006, a OECD estabelece que (i) as respostas personalizadas dependem de conhecer efetivamente os pontos fortes e fracos de cada aluno, (ii) exigindo o desenvolvimento da competência e da autoconfiança de cada aprendente por meio de estratégias de ensino-aprendizagem suportadas nas respetivas necessidades individuais. Acrescenta ainda que (iii) o currículo envolve e respeita os aprendentes, (iv) o que implica uma abordagem radical para a organização escolar/ das aprendizagens e (v) o suporte da comunidade.

Por seu turno, o Departamento de Educação dos Estados Unidos (2010, cit. in Redding, 2016) define a personalização enquanto processo educativo orientado pelas necessidades de aprendizagem (i.e., individualizado) e customizado aos interesses específicos de diferentes aprendentes. Neste contexto, objetivos de aprendizagem, conteúdos, métodos e ritmo poderão variar de aprendente para aprendente.

A iNACOL (Patrick, Kennedy, & Powell, 2013), na sua definição, tem em consideração a adaptação da aprendizagem focando os pontes fortes, necessidades e interesses de cada aluno, incluindo permitir a voz e a escolha deste relativamente a o quê, como, quando e onde aprende fornecendo flexibilidade e apoio a fim de garantir o domínio dos mais altos padrões possíveis.

A ampliação operada por Redding (2013), todavia, tem em consideração o impacto da relação estabelecida entre aprendente a facilitador de aprendizagem, i.e., da relação estabelecida entre os dois atores e da capacidade do facilitador de ativar e mobilizar diferentes métodos e estratégias para potenciar a aprendizagem e desenvolvimento. Mais ainda, põe em foco a importância das competências pessoais na alavancagem das aprendizagens, designadamente: (i) competência cognitiva – conjunto de conhecimentos prévios que possibilitam a organização do pensamento e associação e compreensão para facilitar novas aprendizagens; (ii) competência metacognitiva – autorregulação da aprendizagem e ativação de estratégias de aprendizagem; (iii) competência motivacional – envolvimento e resiliência na prossecução dos objetivos de aprendizagem; (iv) competência sócio emocional – autoconfiança, orientação para o outro, capacidade de regulação emocional para definir objetivos e tomar decisões.

Estas aprendizagens simultaneamente são adquiridas através da aprendizagem e aplicadas no processo de aprendizagem (Redding, 2016).

Redding (2014) opera, por isso, a combinação da Teoria das Inteligências Múltiplas e da Teoria da Autodeterminação, fornecendo uma perspetiva adicional: a inclusão da tomada de decisão baseada em dados para criar uma camada de desenvolvimento pessoal com uma visão e avaliação pessoal.

Por outro lado, Hernandez (2016) releva a necessidade de alteração do *mindset* de Aprendizagem personalizada para Personalização, no sentido em que não existe um estado final, tratando-se de um processo *ongoing*. Para este a questão-chave o foco deveria ser a observação,

categorização e análise objetiva das estratégias e recursos através dos quais aprendentes e facilitadores estão a implementar a personalização da aprendizagem, compreendendo o que está a potenciar ou não os resultados desejados, e não a definição de conceitos.

Em suma, apesar das diferentes perspetivas avançadas, é consensual que o objetivo da aprendizagem personalizada é envolver os aprendentes no processo, construído a partir dos seus interesses, atitudes e potenciais, i.e., gerando motivação intrínseca, a qual é essencial ao processo de aprendizagem, empoderando-os porque envolvidos na definição de objetivos e no processo de tomada de decisões (Hughey, 2020).

A questão que decorre será, naturalmente, porquê a necessidade da aprendizagem personalizada. Com efeito, a transformação digital do cenário educacional e as necessidades de emprego da sociedade global apresentam a necessidade de uma transformação revolucionária na educação (Oliver, 2019).

Para mais, dados os atuais e futuros desenvolvimentos do mercado de trabalho potenciados pela inteligência artificial, robótica e outras tecnologias, são previsíveis alterações profundas naquilo que designamos por empregos do futuro, preparando os indivíduos para empregos ainda não existentes (OECD, 2019, 2021, 2006).

Mais ainda a tendências observadas na economia global são de transição de tarefas físicas para tarefas cognitivas, para a necessidade de competências digitais, sócio emocionais, de liderança e iniciativa, acompanhadas de maiores exigências cognitivas, criativas e de resolução de problemas, enfatizando a necessidade de investir na aprendizagem ao longo da vida (Bughin, Lund & Hazin, 2018). Aliás, o foco na aprendizagem ao longo da vida e a reorganização do conteúdo educacional e das estruturas de resposta são claramente definidas como "urgentes", apelando-se à ação imediata (Oliver, 2019).

A perspetiva da educação e da aprendizagem da OECD, no seu relatório *Trends Shaping Education* (2019) apresenta um foco no desenvolvimento profissional do futuro, propondo um conjunto de necessidades de desenvolvimento profissional que claramente interagem e se alinham com a aprendizagem personalizada. Estas incluem, entre outras, (i) o fomento de iniciativas públicas e privadas de requalificação e requalificação dos indivíduos ao longo da vida profissional; (ii) assegurar que todos os grupos etários tenham acesso a uma educação que cubra as suas necessidades de aprendizagem e de vida, incluindo saúde, literacia financeira e digital; (iii) promover o desenvolvimento profissional contínuo de professores e líderes escolares por meio de formação no contexto de trabalho e aprendizagem entre pares; (iv) ensinar e aprender sobre emoções e habilidades sociais para todas as idades; (v) fornecer formação inicial de professores direcionada e aprendizagem profissional contínua que aborde o bem-estar holístico de crianças e adultos.

E se nos sistemas de ensino-aprendizagem mainstream o contributo da Personalização é substancial, no apoio às aprendizagens de pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades assume um papel ainda mais relevante. Com efeito, a aprendizagem personalizada e baseada em competências constituiu uma estratégia efetiva para permitir que estes indivíduos integrem ofertas de aprendizagem regulares e recebam apoios e intervenções sem serem discriminados ou estigmatizados, melhorando assim os seus resultados (Worthen, 2016).

A aprendizagem personalizada possibilita a identificação de necessidades específicas de aprendizagem, bem como da progressão e ritmo das aprendizagens, viabilizando intervenções apropriadas e customizadas às necessidades identificadas. Contrasta assim com a abordagem

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

tradicional de resposta única e não diferenciada. Para além da relação aprendente-facilitador e do sentido de comunidade de aprendizagem, apela ainda a dinâmicas de co-construção, corresponsabilizando todos os participantes no processo e empoderando o aprendente. É ainda suportada nos contributos dos conhecimentos e experiências prévias e do conhecimento do indivíduo nos seus diferentes contextos, celebrando a individualidade e as contribuições de cada um (Sturgis et al, 2011).

Miliband (2006) identifica cinco fases de aprendizagem personalizada: (i) fase de avaliação – facilitador e aprendente trabalham juntos de forma formativa para identificar pontos fortes e fracos; (ii) fase de ensino e aprendizagem – facilitador e aprendente selecionam estratégias de aprendizagem; (iii) fase de escolha curricular – o aprendente escolhe o currículo; (iv) afastamento radical da fase de modelos de educação típicos – com base no progresso do aluno, esta fase oferece aos facilitadores a flexibilidade de escolher as suas próprias estratégias de promoção de aprendizagens; (v) educação/ aprendizagem além da sala de aula – mobilizando conexões sociais e comunitárias, os aprendentes personalizam o seu ambiente (com a ajuda do facilitador, quando necessário) para criar o seu ambiente ideal de aprendizagem.

A questão que se coloca de seguida é como funciona a aprendizagem personalizada? Com efeito, existe uma longa história de técnicas e estratégias mobilizadas no âmbito da Personalização, desde planos de aprendizagem individualizados desenvolvidos pelo professor/ facilitador até à aprendizagem centrada no aluno.

Atualmente e de forma transversal, ocorre uma tendência para a recolha e análise de dados em larga escala para permitir soluções mediadas tecnologicamente. Alguns tipos de dados são restritos por legislação específica e/ou padrões de boas práticas do setor, mas a abordagem usada para a aprendizagem personalizada adaptativa ou baseada em dados tem por base os mesmos sistemas e princípios algorítmicos que são mobilizados na área do e-commerce e do e-marketing. Para muitos sistemas de aprendizagem personalizados, os dados do aluno, como idade, género, ano escolar e desempenho no teste, são analisados em relação a modelos idealizados de desempenho do aluno, ou alunos do mesmo histórico ou ano, ou grupos nacionais de notas e/ou nível de competência. Um perfil é criado para cada aluno pelo sistema, que normalmente o categoriza como parte de um grupo com desempenho semelhante ou que demonstra interesses ou dados demográficos compartilhados. Em seguida, as recomendações de conteúdo baseadas em dados são enviadas diretamente ao aluno ou ao professor para posterior intervenção (Bulger, 2016).

Outra dimensão fulcral da aprendizagem personalizada diz respeito à promessa de processos adaptativos. Esta é inerente à existência de um tutor/facilitador em interação com o aluno/ aprendente. Porém, quando falamos de aprendizagem personalizada promovida ou mediada por soluções tecnológicas, na verdade, muitas vezes estamos a falar de serviços responsivos e não adaptativos (Waters, 2014).

Com efeito, idealmente, as ferramentas de aprendizagem personalizadas adaptam-se de forma exclusiva aos objetivos, interesses e competências de um indivíduo, mudando a instrução à medida que este muda. Tal nível de sensibilidade e ajuste às necessidades de um aluno/aprendente individual representa o papel do tutor/ facilitador, respondendo a um aluno/ aprendente através do processo de aprendizagem (Nye, Graesser & Hu, 2014). Os sistemas tecnológicos visam espelhar funcionalmente e apoiar o processo de aprendizagem, que é um processo flexível e mutável, em vez de fixo. Porém, os sistemas responsivos são mais limitados, oferecendo essencialmente uma interface para um conteúdo predeterminado e, em comparação com sistemas verdadeiramente adaptativos, estão mais distantes dos processos neurológicos de ensino e

aprendizagem, oferecendo algo muito mais próximo de um livro interativo ou de recomendações de conteúdos do que de um tutor/ facilitador (Waters, 2014).

Neste sentido, o anúncio das novas tecnologias como meios eficientes de individualizar a aprendizagem e enriquecer o currículo poderá ainda não se ter concretizado.

Assim, quais respostas restam à Personalização e como as mobilizar diante das limitações que o elevado número de recursos a mobilizar pode significar? Uma das propostas possíveis vem da associação entre Aprendizagem personalizada e Aprendizagem baseada em competências.

A aprendizagem baseada em competências é movimento de reforma do ensino, que muda o foco da avaliação aas medidas de progressão do nível/ tempo/ ritmo, para a demonstração de competências, com o objetivo de permitir que os alunos/ aprendentes progridam mais rapidamente por meio de recursos/ estratégias que compreendam e para identificar áreas onde é necessário maior apoio (Anand & Schimke, 2015).

Ainda que muitas vezes as margens entre ambas sejam confundidas, com efeito a aprendizagem baseada em competências é uma estrutura sistémica que cria as condições ideais para uma aprendizagem personalizada, permitindo que os alunos/aprendentes aprendam a um ritmo flexível - a qualquer hora e em qualquer lugar – e passar para os próximos padrões de aprendizagem quando estiverem prontos. Esta inclui cinco elementos essenciais: (i) a progressão faz-se após o domínio ser demonstrado; (ii) as competências incluem objetivos explícitos, mensuráveis e transferíveis que capacitam os alunos/ aprendentes; (iii) a avaliação é significativa e uma experiência de aprendizagem positiva; (iv) os alunos/ aprendentes recebem apoio diferenciado e oportuno com base nas respetivas necessidades individuais de aprendizagem; (v) e os resultados de aprendizagem enfatizam competências que incluem aplicação e criação de conhecimento (Patrick et al., 2013).

Não obstante e ainda que os processos de aprendizagem e desenvolvimento possam grandemente beneficiar de ambas as abordagens e da sua combinação, na aprendizagem por competências o currículo não é escolhido/ co-construído pelo aprendente. Todavia, na medida em que a personalização é na sua essência centrada no aluno/aprendente, é relevante que a abordagem do processo de aprendizagem personalizado correlacionado com a aprendizagem baseada em competências constitua uma estratégia com resultados significativos, em particular quando direcionada a pessoas com necessidades de suporte específicas ao nível da aprendizagem.

Neste sentido, para a elaboração de planos pessoais de aprendizagem e desenvolvimento tornam-se essenciais a combinação de múltiplas estratégias: personalização, aprendizagem baseada em competências e co-construção. Os seus contributos para a dimensão de avaliação dos mesmos planos são paralelos, na medida em que as aprendizagens estarão associadas a competências específicas. Para a concretizar, terá de ser construído um *framework* de competências, i.e., um *framework* de referência. Este último deverá integrar níveis de progressão (e.g., mobilizando categorizações como a Taxonomia de Bloom) e informação adicional relativamente a como efetuar essa mesma mensuração, bem como sobre as relações entre competências individuais (e.g. pré-requisitos e pós-requisitos). Por fim, poderá ainda integrar percursos de desenvolvimento de competências alternativos/ complementares (Glowa & Goodell, 2016).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1.6.7. Promoção da leitura e da escrita em adultos com diversidade funcional: boas práticas

Qualquer reflexão em torno das boas práticas na promoção de competências de leitura e escrita em adultos com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades nos remete, por inerência, a uma reflexão mais global sobre as práticas pedagógicas/ modelos de atuação andragógica, aos postulados da Aprendizagem ao Longo da Vida e da educação de e para todos e, naturalmente, também à formação dos agentes formativos.

Com efeito, muitos destes pontos integrarão já outros partes deste estudo, reservando-nos agora uma pequena digressão sobre a formação dos agentes formativos e os impactos na sua atuação. Com efeito, para o exercício da atividade de formador em Portugal, o profissional terá de estar habilitado, de acordo com a Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio com CCP – Certificado de Competência Pedagógica, obtido através de uma das seguintes vias: (i) conclusão, com aproveitamento, de um curso de formação pedagógica inicial de formadores com duração mínima de 90 horas, autorizado pelo IEFP; (ii) desenvolvimento de um processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências Pedagógicas (RVCCFOR); (iii) posse de certificado de habilitações de nível superior que confira competências pedagógicas reconhecidas pelo IEFP como equivalentes às desenvolvidas no âmbito da formação pedagógica inicial de formadores.

A mesma legislação claramente define que para o exercício da atividade de formador, não só este deverá ser detentor de CCP, como também: (i) ser detentor de qualificação de nível superior, que implica uma formação científica, técnica, tecnológica e prática consistente e adequada à exigência das intervenções específicas de cada formador; (ii) em componentes, unidades ou módulos de formação orientados para competências de natureza mais operativa, a qualificação detida pode ser de nível igual ao nível de saída dos formandos, desde que possua uma experiência profissional no mínimo de 5 anos; (iii) comprovadamente possuir competências pessoais e sociais adequadas à função, designadamente: capacidade de comunicação, domínio das plataformas e redes de interação online, facilidade de cooperação e trabalho em equipa, espírito empreendedor, iniciativa, criatividade, autonomia, flexibilidade e todas as demais que, atentas as características do público-alvo, seja necessário mobilizar para cumprimento dos objetivos da formação.

Por fim e ainda para o exercício da atividade do formador nas componentes de formação de base, sociocultural e científica, das diferentes modalidades de formação do Sistema Nacional de Qualificações, é requerida habilitação para a docência, nos termos da legislação em vigor - Portaria n.º 214/2011, de 30 de maio.

Neste sentido, no âmbito do Sistema de Formação profissional português e ao contrário do que ocorre no sistema de ensino regular, não está prevista nem é normativo na legislação que o formador esteja habilitado por formação específica no âmbito da formação pedagógica para públicos com diversidade funcional nem tenha desenvolvido qualquer processo de *upskilling* neste domínio ou em outros como a Personalização ou o Desenho Universal para a Aprendizagem.

É por isso facilmente estabelecida a ilação de que muitos dos profissionais que atualmente atuam nesta área, ausentes de formação inicial que os capacite para estes contextos mais específicos de intervenção, terão de desenvolver esses processos por sua iniciativa, muitas vezes em paralelo com o desempenho da sua atividade profissional e com uma atuação remediativa face às suas necessidades e às dos seus formandos.

Também não é inesperado que muitos futuros professores continuem a ver a Personalização como uma dicotomia: ou se trabalha em grande grupo e não se personaliza ou, se é necessário personalizar, é preciso trabalhar individualmente. Um segundo exemplo pode ser fornecido no âmbito das adaptações curriculares: como é que um mesmo objetivo (de acordo com o previsto nos referencias do CNQ – Catálogo Nacional de Qualificações) pode ser mobilizado num grupo de formação em que existe uma significativa heterogeneidade de proficiência ao nível das competências básicas, dos perfis de adquiridos, das necessidades de desenvolvimento, dos experiências e expetativas e dos perfis de aprendizagem (Gusmão & Rodrigues, 2014; Rodrigues 2011, 2013).

As questões que problematizam esta realidade são diversas, mas a mensagem é que é necessário desenvolver nos cursos de formação de professores é que é essencial vivenciar isomorficamente o ensino e a aprendizagem, i.e., os profissionais (formadores) devem vivenciar durante a respetiva formação experiências semelhantes àquelas que irão enfrentar nos contextos em que irão trabalhar, na medida em que um professor/ formador em formação necessita de se confrontar com casos reais que o capacitem para processos de decisão e de atuação a empreender para responder às situações análogas que surgirão no seu contexto profissional (OECD, 2012).

Paralelamente é fundamental o conhecimento, partilha e discussão de boas práticas, para que essa capacitação seja também ela uma aprendizagem continuada e co-construída com os seus pares e também com os aprendentes.

De uma perspetiva mais global para uma perspetiva mais particular à promoção das competências de leitura e escrita, são consensualmente identificadas as seguintes boas práticas:

Num âmbito *macro* e no contexto da Personalização das aprendizagens (Patrick et al., 2013):

(i) Operar a modelagem de aspetos-chave da Personalização no contexto de aprendizagem direcionada a adultos com diversidade funcional, a fim de criar experiências de aprendizagem que são adaptados individualmente para os alunos com base em suas habilidades cognitivas, afetivas e estados metacognitivos;
(ii) Manter representações explícitas do conhecimento dos aprendentes e capacidades de resolução de problemas;
(iii) Conceber modelos temporais da aquisição de conhecimento do aluno/ aprendente;
(iv) Conceber modelos de estratégias de diálogo tutorial que melhoram a capacidade cognitiva e afetiva dos alunos e, por inerência, se traduzam em resultados de aprendizagem;
(v) Modelar os estados afetivos, as transições dos alunos/ aprendentes e dos seus mecanismos de autorregulação durante a aprendizagem.

No que se refere especificamente às questões da promoção da literacia, e ainda num âmbito *meso*, há que ter em consideração que poderá haver várias causas diferentes para as dificuldades de leitura e escrita de um adulto: falta de oportunidade educacional; ser nativo de outro idioma; apresentar dificuldades de aprendizagem (problemas de memória, ou perceção, ou atenção), entre outras. As estratégias e etapa de diagnóstico serão, por isso, fundamentais, mas, de modo geral, é importante ressalvar:

(i) Eventual necessidade de sessões mais curtas, mais repetição, mais exemplos, mais oportunidades de prática, implementando estratégias de planeamento emergente por parte dos facilitadores (Vaughn, 2019);

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

(ii) Mais encorajamento e abordagens mais imaginativas para apoiar o domínio emocional, as estratégias de autorregulação e o autoconceito e sentido de autorrealização (Inda-Caro, Maulana, Fernández-García, Peña-Calvo, Rodríguez-Menéndez, & HelmsLorenz, 2019).
(iii) Abordagem estruturada, faseada em etapas breves e explícitas, numa lógica de *scaffolding* (Donegan, Wanzek, & Al Otaiba, 2020; Gollick, 2002).;
(iv) Mobilização de atividades e recursos funcionais (textos funcionais e do quotidiano dos aprendentes) responsivos às suas reais necessidades e mobilizadores para a resolução de problemas baseada em situações do contexto de pertença destes indivíduos (Kindl & Lenhard, 2023;
(v) Intervenções que balanceiem a promoção de competências de leitura e as competências de escrita, enquanto mutuamente implicadas (Graham, Liu, Aitken, Ng, Bartlett, Harris & Holzapfel, 2018).

Face ao exposto, importa por isso validar as estratégias referidas e identificar outras cujo contributo responda às necessidades de promoção da literacia junto da população em estudo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

PARTE 2 - ESTUDO EMPÍRICO: AVALIAR E PROMOVER COMPETÊNCIAS BÁSICAS DE LITERACIA EM PCFD NO ÂMBITO DO SISTEMA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL PORTUGUÊS

2.1. OBJETIVOS E HIPÓTESES DE TRABALHO

Desenvolver programas de intervenção diferenciados ajustados a perfis de competências individuais de pessoas com incapacidade tem-se tornado uma boa prática em educação especial. Desenvolver competências funcionais significa investir nos domínios de autodeterminação e promover a inclusão profissional destes indivíduos. Todavia, os referenciais de formação profissional para adultos com incapacidade articulam-se hoje numa díade Formação Tecnológica – Formação de Base, exigindo a validação de competências escolares ao nível do nono ano de escolaridade (nível B3), sendo sugeridas como medidas de adaptação dos currículos a sensibilização dos profissionais para o respeito pela postura, tempo de execução e espaço da pessoa com incapacidade. Neste domínio, claramente não são enunciadas medidas de apoio à ação e estratégias pedagógicas que visem o desenvolvimento das referidas competências escolares.

Desta forma, temos como objetivo:

> **Desenvolver uma metodologia de avaliação e intervenção no desenvolvimento de competências de literacia em adultos com incapacidade integrados no sistema formativo português**
>
> **... tendo, para o mesmo, duas questões de investigação associadas:**
> **(1) Quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?**
> **(2) Quais as práticas implementadas em contexto formativo (estratégias, recursos e atividades) que se revertem em desempenhos mais fortes e mais fracos no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?**

Tendo por base os modelos teóricos que orientam os conceitos expostos, esperamos determinar e caraterizar as associações entre as práticas formativas ao nível das competências de leitura e escrita e o desempenho dos formandos nestes domínios, bem como fornecer contributos de natureza teórica e prática para o desenho de programas de intervenção neste domínio baseados nos perfis de competência individuais obtidos via essa avaliação e correspondentes aos referenciais de formação.

> **É também nosso objetivo validar duas hipóteses, designadamente**
> **(1) A consciência fonológica de indivíduos adultos com incapacidade integrados no sistema formativo português em programas de promoção de competências e literacia constitui a área de desempenho menos forte destes mesmos indivíduos no que concerne às referidas competências;**
> **(2) O treino intencional e sistemático da consciência fonológica neste mesmo público-alvo se reverte em desempenhos mais fortes na utilização das respetivas competências de literacia.**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tendo por base os modelos teóricos que orientam os conceitos expostos e o estudo de intervenção desenvolvido, esperamos determinar e caraterizar as associações entre as práticas formativas ao nível das competências de leitura e escrita e o desempenho dos formandos nestes domínios, bem como associar positivamente as variáveis avaliação preditiva e desempenhos globais mais fortes no domínio da leitura e da escrita.

De igual forma, esperamos associar positivamente a intervenção direcionada ao treino da consciência fonológica através da implementação de um programa de treino de CF a desempenhos globais mais fortes no domínio da leitura e da escrita.

2.2. METODOLOGIA

O estudo efetuado recorre a uma abordagem metodológica mista, visando a predição e controlo de fenómenos mediante uma análise descritiva e interpretativa (Panter & Sterba, 2011; Almeida & Freire, 2003), possibilitando assim determinar quais os fatores determinantes e/ou conceitos que associados ao fenómeno em estudo (Fortin, 2005).

Assume, também, um carácter quase-experimental, dado que se pretendeu obter informações precisas sobre a ocorrência de um fenómeno, recorrendo-se a medidas de pré e pós-teste (Panter & Sterba, 2011; Almeida & Freire, 2003).

O estudo foi organizado em quatro momentos distintos. Num primeiro momento, elaborou-se um pré e pós-teste concebido com base no currículo com vista à avaliação das competências de literacia dos formandos, designado LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada.

Num segundo momento, implementou-se a ferramenta LIA em formato pré-teste e, com base nos resultados obtidos, foram concebidos e implementados os Programa de Intervenção na promoção de Competências Básicas de Literacia e o Programa de Treino Fonológico.

No terceiro momento implementou-se a ferramenta LIA em formato pós-teste e, com base nos resultados obtidos, no quarto momento, desenhou-se um *tableau* de recomendações para a intervenção nos domínios da leitura e escrita com base nos modelos concetuais vigentes e /ou emergentes e na correlação entre os contributos obtidos pelo primeiro momento deste estudo e os resultados da avaliação de progresso dos formandos.

Através de uma dialética sistemática entre o teórico e o empírico procurou-se garantir quer critérios de validade interna, quer critérios de validade externa. Assim, propusemo-nos sustentar a investigação num quadro teórico de rigor conceptual e poder explicativo, aspeto fundamental de garantia de validade interna, procurando ainda alcançá-la através da consistência entre os objetivos da investigação e a recolha dos dados; da introdução de sucessivas reformulações dos modelos e instrumentos usados, de forma a ajustar cada vez melhor a relação entre os objetivos da investigação e os dados a obter; do uso de um tempo dilatado de observação; da existência de uma interação pessoal continuada entre investigador e sujeitos observados e do confronto entre dados obtidos a partir de várias fontes. A validade externa procurou ser alcançada através de generalizações analíticas aquando da formulação de hipóteses de trabalho a serem transferidas para contextos semelhantes.

2.3. AMOSTRA

Este estudo foi implementado a título experimental em 4 edições do Percurso de formação RACB (Recuperação e atualização de competências básicas), sendo que a primeira edição de-

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

correu de setembro 2018 a janeiro 2019, com uma carga horária de 35 horas semanais, a segunda edição tomou lugar entre abril e agosto de 2019, a terceira entre setembro e dezembro de 2019 e a quarta entre maio e setembro de 2022, com a duração semanal de 31,5 horas.

Enquanto percurso de recuperação e atualização de competências básicas, em contexto experimental, RACB visa a promoção de competências de literacia, numeracia e literacia digital, de modo a possibilitar o acesso bem-sucedido a percursos de formação profissional, o acesso ou a retoma do emprego. O programa contempla uma intervenção total em cada uma das edições de 500 horas, sendo que destas, 200 horas são dedicadas ao desenvolvimento de competências de literacia (Leitura, Escrita e Oralidade).

Os seus destinatários são pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades, em idade ativa e com potencial de empregabilidade, com habilitações académicas inferiores ao 1.º ciclo do ensino básico ou que, tendo habilitações superiores, comprovadamente apresentem défices nas competências básicas.

A amostra foi constituída de forma não aleatória (amostra de conveniência) para as diferentes condições do estudo ou investigação, dado que a fase prévia de formação para adultos com PCDF no contexto formativo português possui ainda caráter experimental, não estando ainda transferida para o Sistema Nacional de Qualificações. Neste sentido, foram selecionados para o estudo a totalidade dos adultos que frequentaram ações de fase prévia direcionadas à recuperação e atualização de competências básicas.

Como referido, este estudo empírico foi implementado entre 2018 e 2022, abrangendo um total de 39 participantes com idade média de 36 anos, maioritariamente do género masculino (69%),

Com exceção da faixa etária 41 – 50 anos, a distribuição tende a ser maioritariamente masculina, verificando-se uma distribuição assimétrica, com menor representação do escalão etário dos 31 aos 40 anos (vd. Figura 8).

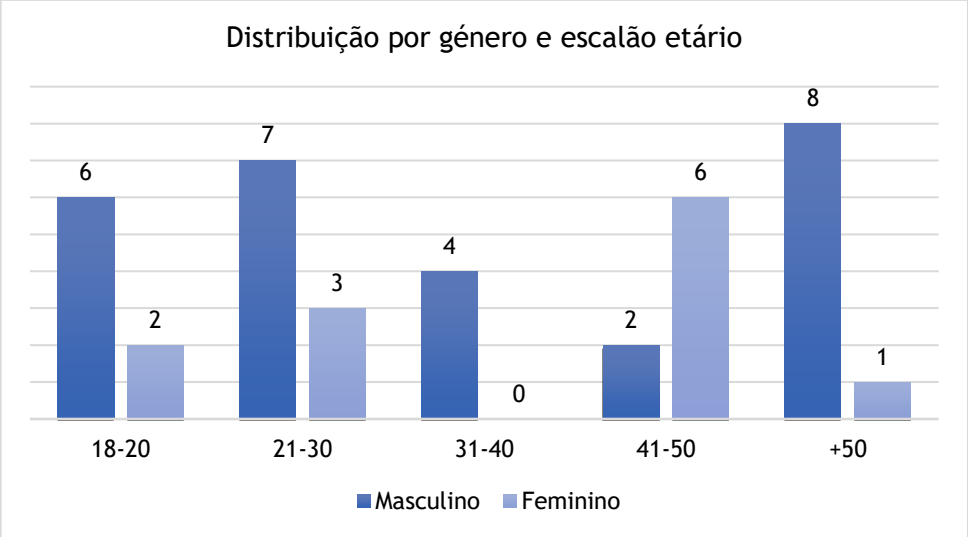


Figura 8

Amostra: distribuição por género e escalão etário (autoria própria)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Observa-se ainda que os participantes apresentam representação significativa de alterações associadas às funções intelectuais (23 participantes/ 59%) e às funções neuromusculoesqueléticas (15 participantes/ 38%) (vd. Figura 9).

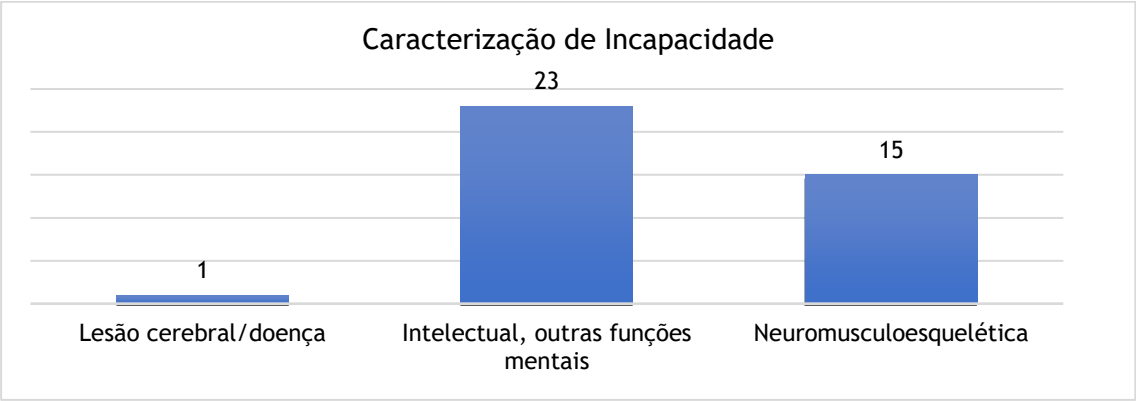


Figura 9

Amostra: caracterização de incapacidade (autoria própria)

Os participantes, maioritariamente, detinham habilitações académicas iguais ou superiores ao 3º ciclo de escolaridade (51%), mas com défices comprovados ao nível das competências básicas, aferidos através de processo de Informação, Avaliação e Orientação para a Qualificação e Emprego (IAOQE), de acordo com o preconizado pelas normas reguladoras do Sistema de Formação Profissional Português.

Observa-se ainda que os participantes do género feminino apresentam, tendencial e proporcionalmente, menos habilitações académicas, com 50% das participantes a apresentarem habilitações iguais ou inferiores ao 1º Ciclo de escolaridade. Na população masculina que tomou parte no estudo, a distribuição verifica-se assimétrica, ainda que 52% apresente habilitações iguais ou superiores ao 3º Ciclo de escolaridade (vd. Figura 10).

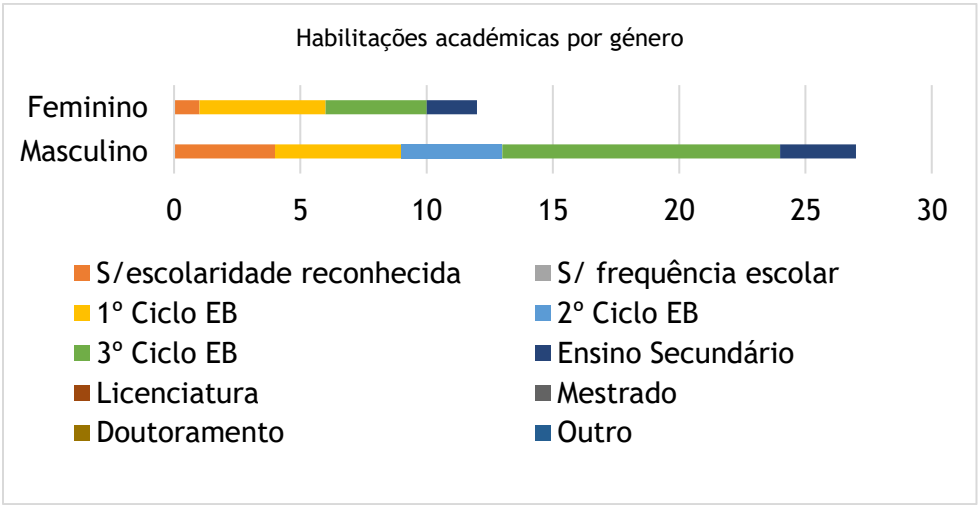


Figura 10

Amostra: habilitações académicas por género (autoria própria)

51% encontrava-se à procura do primeiro emprego e 43% não possuía qualquer experiência prévia em contexto de formação profissional. É ainda significativa a proporção de participantes em situação de desemprego de longa duração (44%) (vd. Figura 11).

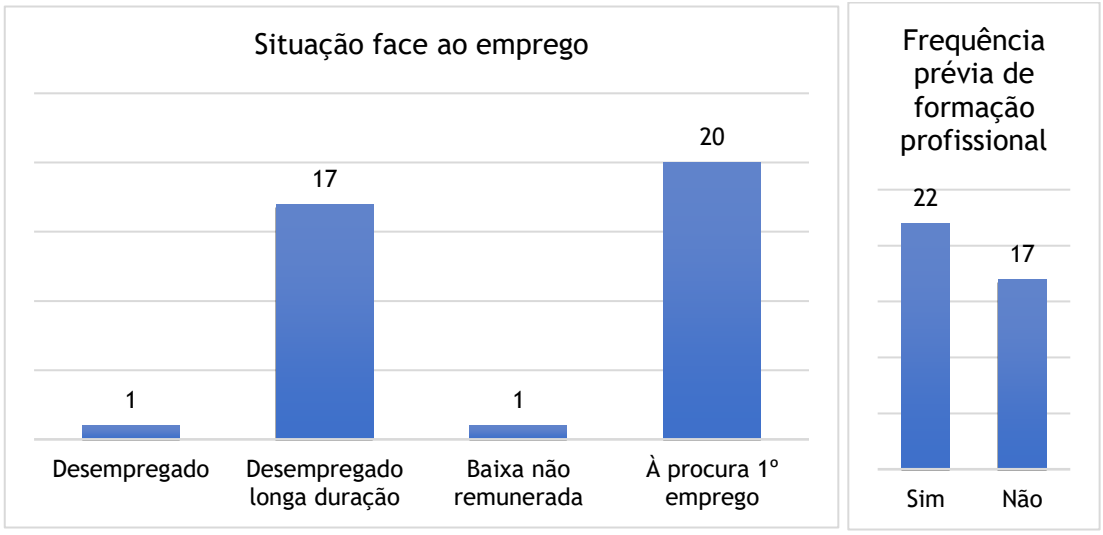


Figura 11

Amostra: situação face ao emprego e experiência prévia de formação profissional (autoria própria)

Os participantes foram divididos em dois grupos para análise comparativa, determinando-se, por conveniência, a sua constituição em função da sua agregação aos grupos de formação e às datas de arranque diferenciadas das ações.

O grupo de controlo (G1) foi integrado por 11 indivíduos, com idades entre 18 e 56 anos, média de 33 anos, sendo 73% do género masculino. 63% dos participantes no G1 apresentava escolaridade igual ou superior ao 3º Ciclo de Escolaridade Básica.

O grupo estudado, constituído por um total de 28 participantes, foi subdividido em 2 subgrupos – G2 e G3.

No G2 tomaram parte 18 indivíduos, com idades entre 18 e 55 anos, média de 33 anos, sendo 67% do género masculino. 56% dos participantes no G2 apresentava escolaridade igual ou superior ao 3º Ciclo de Escolaridade Básica.

Os participantes do G3 – 10 indivíduos - com idades entre 19 e 58 anos, média de 33 anos, sendo 70% do género masculino, apresentavam índices de escolaridade maioritariamente equivalentes ao 1º Ciclo (40%), ainda que 30% detivesse habilitações académicas iguais ou superiores ao 3º Ciclo de escolaridade (vd. Tabela 9).

Salienta-se que a seleção e organização dos participantes nos referidos grupos não foi randómica, sendo que o grupo de comparação G1) foi constituído, por conveniência, pelos elementos que constituíram a edição 1 do percurso de RACB. No G2 tomaram parte os indivíduos que integraram as segunda e terceira edições do percurso de RACB, e no G3 os participantes da quarta edição deste percurso.

A totalidade dos participantes relatava histórico de dificuldades escolares, podendo ser categorizadas enquanto dificuldades no processo de alfabetização, dificuldades de leitura, compreensão, escrita e aprendizagem (vd. Tabela 9).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 9

Amostra: caracterização dos participantes (autoria própria)

Grupo	Género		Idade			Escolaridade				
			M	Mín.	Máx.	Sem escolaridade	<ISCED1	ISCED1	ISCED2	ISCED3
G1 11 part.	F. M.	27% 73%	33	18	56	18%	9%	9%	54%	9%
G2 18 part.	F. M.	33% 67%	33	18	55	6%	28%	10%	39%	17%
G3 10 part.	F. M.	30% 70%	44	19	58	20%	40%	10%	10%	20%

Em termos de mortalidade global da amostra, regista-se uma taxa de 5% (face a N=39), correspondente à desistência de dois participantes (vd. Tabela 10).

Tabela 10

Análise de mortalidade global da amostra (autoria própria)

Amostragem/ Taxa de mortalidade	M %	N
M global	5%	39
M G1	0%	11
M G2	11%	18
M G3	0%	10

A mesma foi verificada no grupo 2 (N=18), correspondendo a uma taxa de 11% face ao número de participantes integrantes neste grupo.

Destaca-se que se trata de participantes do género masculino, na faixa etária dos 31 – 40 anos, com perfis de funcionalidade associados a limitações intelectuais e outras funções mentais, sem experiência prévia de formação e à procura do primeiro emprego. Em ambos os casos, a desistência decorre de doença/ agravamento do respetivo estado clínico.

2.4. INSTRUMENTOS

2.4.1. LIA – Literacia intencionalmente avaliada: ferramenta de avaliação de competências básicas de leitura e escrita

O entendimento do conceito de literacia, conforme observado no primeiro capítulo deste estudo, é volátil e permeável à evolução social, económica e cultural. Em particular, os conceitos de aprendizagem ao longo da vida e a evolução digital fazem migrar este conceito de uma competência adquirida durante o período de alfabetização para um conjunto de competências expansíveis na interação do indivíduo com o contexto e com situações de ativação dos diferentes processadores linguísticos, enfatizando a natureza construtiva da compreensão e expressão e a multiplicidade dos processos cognitivos envolvidos nesta relação interativa.

É igualmente expectável que os processos e estratégias envolvidos nas diferentes tarefas variem em função do contexto e objetivo da tarefa e que variáveis como tipo textual e suporte de disponibilização produzam igualmente impacto, pelo que, se optou por, neste estudo, adotar um conceito de literacia que compreendesse as dinâmicas supra e, como tal, a definição proposta pela OECD: "Compreender, avaliar, usar e interagir com textos escritos para participar

na sociedade, atingir os objetivos e desenvolver o conhecimento e o potencial de cada um (OECD, 2016)."

Com efeito, a ferramenta com a ferramenta LIA era nosso objetivo obter informação sobre (i) literacia na aceção do conjunto de competências cognitivas de literacia mobilizadas para recuperar informação a partir de um texto, mobilizando processos de descodificação e de compreensão e (ii) e literacia funcional, i. e., quanto à proficiência necessária para o indivíduo responder e resolver problemas/ situações quotidianas que implicassem ler e escrever nos respetivos contextos diários.

A primeira aceção está de acordo com as práticas de avaliação tradicionalmente mais associadas à psicologia experimental e às práticas educativas que tendem à mobilização de ferramentas de caráter psicométrico em que as tarefas de leitura e escrita são decompostas e medidas separadamente nos seus diferentes constituintes/ processos. Um dos resultados evidentes desta prática será a obtenção da arquitetura de funcionamento cognitivo dos processos em análise do indivíduo (Chyl, Debska, Pokropek, Szczerbinski, Tanas & Sitek, 2024).

A segunda, a qual ganhou ímpeto a partir da segunda metade do século XX, tende a práticas avaliativas que procuram ser mais ecológicas e compreender o uso das competências em contexto. Estas partem também de um conjunto de achados académicos que revelam que uma parte significativa da população escolarizada apresenta níveis baixos de literacia funcional (Chyl et al., 2024).

Apesar de útil, a tendência observada, como referido anteriormente, é a mobilização inadequada de ferramentas direcionadas à população em idade escolar para avaliar as competências de adultos com baixa literacia (Vágvölgyi et al., 2016) e, por isso, também a necessidade de desenvolvimento desta ferramenta direcionada especificamente à população adulta, dado que, embora se possam observar algumas semelhanças entre o perfil de competências de leitores em fase inicial e de adultos com baixas competências de literacia, com efeito as diferenças são bem mais relevantes, dado que estes últimos usam estratégias diferentes, tendendo a mobilizar padrões de palavras e a competência morfológica ao invés da consciência fonológica (Barnes & Kim, 2016, Thompkins & Binder, 2003) e a recorrer mais ao conhecimento prévio (Greenberg, Pae, Morris, Calhoon & Nanda, 2009).

Face ao exposto e dado considerarmos fundamental não só o mapeamento da arquitetura cognitiva dos participantes (porque essencial para a intervenção e, em particular, para a personalização da intervenção e promoção de competências deficitárias), mas também a avaliação das competências de literatura funcional desta população, no sentido de apoiarmos o desenvolvimento de competências que habilitassem para a resolução de problemas/ situações quotidianas com recursos à leitura e escrita, foi nosso intuito conceber uma ferramenta que possibilitasse abranger ambas as aceções.

Dada a magnitude das competências e processos-alvo, a prova LIA é, assim, constituída por 20 provas/partes distribuídas por 5 módulos (vd. Figura 25), com progressivo grau de complexidade e um total de 215 itens, possibilitando a administração da totalidade dos 5 módulos ou de uma seleção de módulos e/ou provas com vista à avaliação de uma ou de um conjunto de competências específicas.

No início de cada módulo são fornecidas ao participante informações de enquadramento relativas ao estudo em que esta ferramenta se integra e respetivos objetivos. O participante é ainda esclarecido quanto à forma como serão tratados os seus dados pessoais e quanto à possibilidade de desistência a qualquer momento.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Segue-se um breve questionário de recolha de dados sociodemográficos, incluindo as categorias nome, idade, naturalidade, nacionalidade e escolaridade (vd. Figura 12).

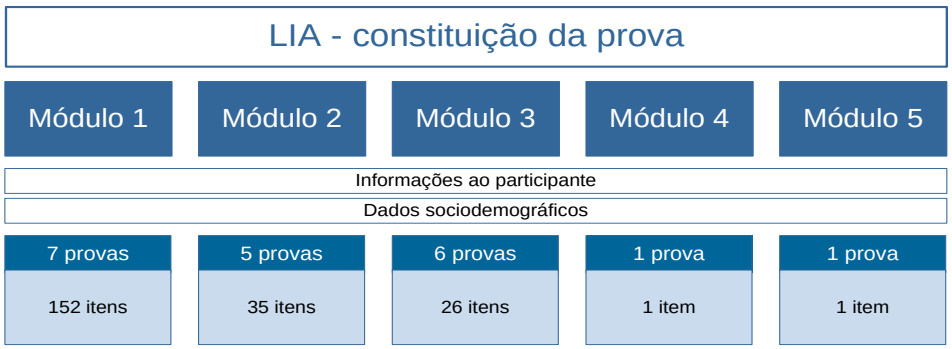


Figura 12

LIA: constituição global da prova (autoria própria)

As provas, maioritariamente, são administradas com recurso a um computador ou tablet, isto é, por via digital, com exceção das provas 1, 3 e 19, cuja administração é presencial e individual. O módulo 5/ prova 20, dado tratar-se de uma tarefa de escrita de texto narrativo, pode ser realizado por via digital ou em formato de papel.

No que se refere à administração mediada por meios tecnológicos, verificando-se a necessidade por dificuldades de mobilização dos mesmos, o participante deverá ser apoiado, podendo-se recorrer à escala de apoios multinível que a seguir se apresenta. (vd. Figura 13)

Será, todavia, fundamental ressalvar que, ao longo da administração apoiada, o administrador apenas poderá esclarecer quanto ao processo de navegação ou mesmo, em casos de dificuldade muito significativa na utilização das TIC, efetuar a navegação pelo participante. Não deverá, em caso algum, fornecer esclarecimentos sobre as questões colocadas ao longo da prova, feedback sobre as respostas fornecidas ou responder pelo participante.

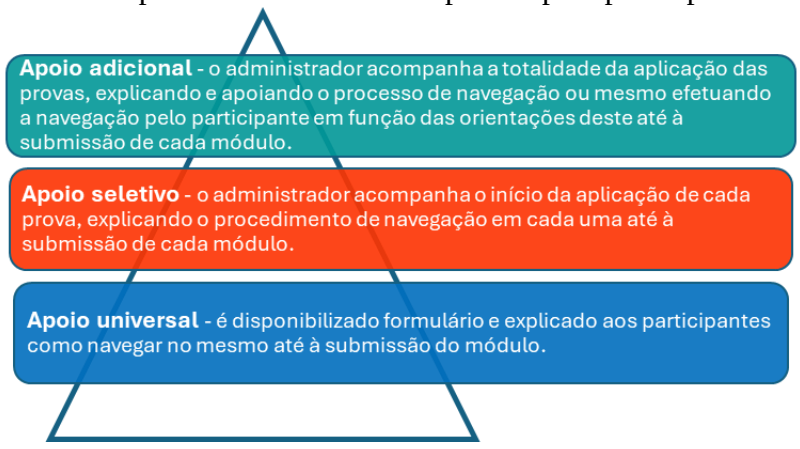


Figura 13

LIA: níveis de apoio na realização de provas administradas por via digital (autoria própria)

As provas são constituídas por itens que mobilizam diferentes tipos de operações, nomeadamente: (i) itens de seleção; (ii) itens de identificação; (iii) itens que ativam inferências de nível 1; (iv) itens que ativam inferências de nível 2; (v) itens de construção/ conceção, conforme apresentado na Tabela 11.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 11

LIA: tipologia de operações (autoria própria)

Tipo de operação	Descritivo da operação
Seleção	Os itens de seleção implicam a escolha da resposta a partir de várias opções dadas e podem apresentar os formatos seguintes: (i) escolha múltipla; (ii) associação; (iii) ordenação; (iv) verdadeiro/falso; (v) completamento. Nestes itens a resposta é selecionada entre um conjunto de opções fornecidas. A classificação das respostas a estes itens é dicotómica.
Identificação	Os itens de identificação implicam a análise de artefactos escritos suportados por pistas auditivas e/ou visuais, solicitando-se a identificação/ localização da informação solicitada e o fornecimento de resposta em formato de resposta curta.
Inferência (nível 1)	Os itens de inferência de nível 1 implicam a análise de artefactos escritos suportados por pistas auditivas e/ou visuais, solicitando-se o fornecimento de resposta através de produção de raciocínio dedutivo.
Inferência (nível 2)	Os itens de inferência de nível 1 implicam a análise de artefactos escritos suportados por pistas auditivas e/ou visuais, solicitando-se o fornecimento de resposta através de produção de raciocínio indutivo.
Construção/ conceção	Os itens de construção/ conceção implicam a produção de texto (resposta curta ou resposta longa), sendo mobilizados, ao longo destes, competências de planificação, textualização e revisão.

Os tipos de tarefas solicitadas, paralelamente, implicam a mobilização de capacidades metalinguísticas e de processos cognitivos progressivamente mais complexos que vão desde a ativação do processador fonológico (eminentemente módulo 1) até à ativação da totalidade dos processadores fonológico, ortográfico, de contexto e de significado (módulos 3, 4 e 5).

Ressalva-se que em nenhuma das tarefas se optou por recolher a perceção subjetiva dos participantes quanto às respetivas competências de literacia, na medida em que estudos prévios revelavam que os indivíduos tendem a não ter uma perceção clara das suas competências de literacia em diferentes contextos (Perry, Shaw, Ivanyuk & Tham, 2017; Boudard & Jones, 2003; Sticht, 2001), variando também ao longo do tempo (Murray, 2017).

Neste sentido, optou-se por dedicar os dois primeiros módulos aos processos cognitivos e às capacidades metalinguísticas associadas à leitura, com particular foco nos processos que ocorrem ao nível da descodificação dadas as evidências na literatura de que défices ao nível dos processos de descodificação, nesta população, tendem a subjazer às respetivas dificuldades de compreensão e de interação com textos mais complexos (Chyl et al, 2024; Vágvölgyi et al., 2021). Para mais, não é expectável o desenvolvimento de competências de literacia funcional se as dificuldades ao nível do processo de descodificação não se encontram resolvidas (Chyl et al, 2024). Foram, por isso, concebidas tarefas para avaliar cada um destes processos/ capacidades metalinguísticas tendo por referência o corpo teórico desenvolvido por Nanda, Greenberg & Morris (2014), pelos estudos da OECD (2021,2019, 2016, 2012), pelos estudos relativos ao PIRLS (2016) e por Boudard et al. (2003).

Dado que a literatura também considera que leitores incipientes terão à partida mais dificuldades na resolução de questões que impliquem a leitura de enunciados, optou-se por incluir tipologias de operações suportadas por pistas e distratores visuais/ auditivos por forma a controlar esta variável, bem como se recorreu a pseudopalavras (Pellizzari and Fichen, 2017).

Por fim, procurou-se ainda seguir as recomendações presentes no estudo de Nanda et al (2014), as quais congruentemente são validadas por Chyl et al (2024) e que avançam que as ferramentas desenvolvidas para avaliar a descodificação e outras competências associadas à literacia devem ser mobilizadas para públicos com baixa literacia, mas que estes estudos devem

USC DE COMPOSTELA

incluir indivíduos de todas as faixas etárias, formação e experiência socioprofissional variadas. Para mais, o nível de competências de descodificação indispensável para a leitura funcional deve ser estabelecido com pontos de corte demarcando alto risco de comprometimento funcional ao nível dos problemas de leitura e escrita.

Por outro lado, e por forma a respondermos às necessidades de avaliação da compreensão e da literacia funcional, optou-se por integrar textos de tipologia variada, habituais ao quotidiano dos participantes, dado que estas são consideradas tarefas mais "puras" e ecologicamente mais válidas, na medida em que mais similares ao contexto natural dos participantes (White, Burkhardt, Yeatman & Goodman, 2022).

Optou-se ainda por apresentar um menor número de tarefas de escola múltipla ao nível das tarefas presentes no módulo 3, dado a literatura desaconselhar o seu uso, dado que os indivíduos tendem a assinalar este tipo de resposta sem efetuar a leitura prévia do texto e ainda assim com uma elevada acurácia, de acordo com o número de respostas possíveis (Ozuru, Briner, Kurby & McNamara, 2013; Sabatini, O'Reilly & Deane 2013; Rupp, Ferne & Choi, 2006).

Optou-se assim por uma combinação com itens de identificação, os quais apresentam maior correlação com leitura prévia do texto, especialmente em população com baixa literacia (Gellert and Elbro, 2013).

A compreensão depende de competências linguísticas e não linguísticas/ contextuais, tais como motivação, atenção, conhecimento e experiências prévias, contexto familiar, entre outros (Kendeou, McMaster & Christ, 2016). Neste sentido, o tipo de textos selecionados e as temáticas a que estes se encontram associados possibilita aferir dessas mesmas diferenças (Sabatini et al., 2013), bem como a mobilização de itens que possibilitam a análise dos conhecimentos lexicais e linguísticos, bem como o estabelecimento de relações lexicais e semânticas com diferentes níveis de complexidade inferencial e apoiadas por pistas/ distratores visuais (Snyder, Caccamise & Wise, 2005).

Neste sentido também foi fundamental analisar os níveis da compreensão literal e da compreensão inferencial, tendo-se, porém, optado por não avaliar a compreensão intertextual (OECD, 2021) dado o baixo nível de competências dos destinatários deste estudo.

Pela mesma razão, optou-se maioritariamente pelo recurso a textos descontínuos, na medida em que este será o tipo de texto com o qual os participantes mais contactam no seu quotidiano (Buddeberg, Grotlüschen, Heilmann & Stammer, 2020).

Os itens de construção servem fornecem informação não só ao nível da descodificação, mas também ao nível da compreensão e das competências associadas à escrita (Rouet, Britt, Gabrielsen, Kaakinen, Richter & Lennon, 2021), possibilitando, face à extensão da prova, reduzir o número total de itens sem compromisso da validade científica.

Por fim, face às evidências de que indivíduos com níveis mais baixos de literacia respondem mais positivamente a textos e estruturas narrativas (Brooks, Everatt & Fidler, 2016), optou-se por esta tipologia nos módulos 4 e 5, não só porque ao nível prosódico possuem uma estrutura mais familiar, mas também porque é a tipologia á qual tanto em contexto escolar como quotidiano os indivíduos tenderiam a ter sido, previa e transversalmente expostos.

Finalmente, também ao nível da quantidade de itens integrantes em cada módulo e face ao aumento progressivo da complexidade das tarefas, é observável o inverso decréscimo do número de itens, sendo os módulos 4 e 5 constituídos, cada um, apenas por um item (vd. Figura 14).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

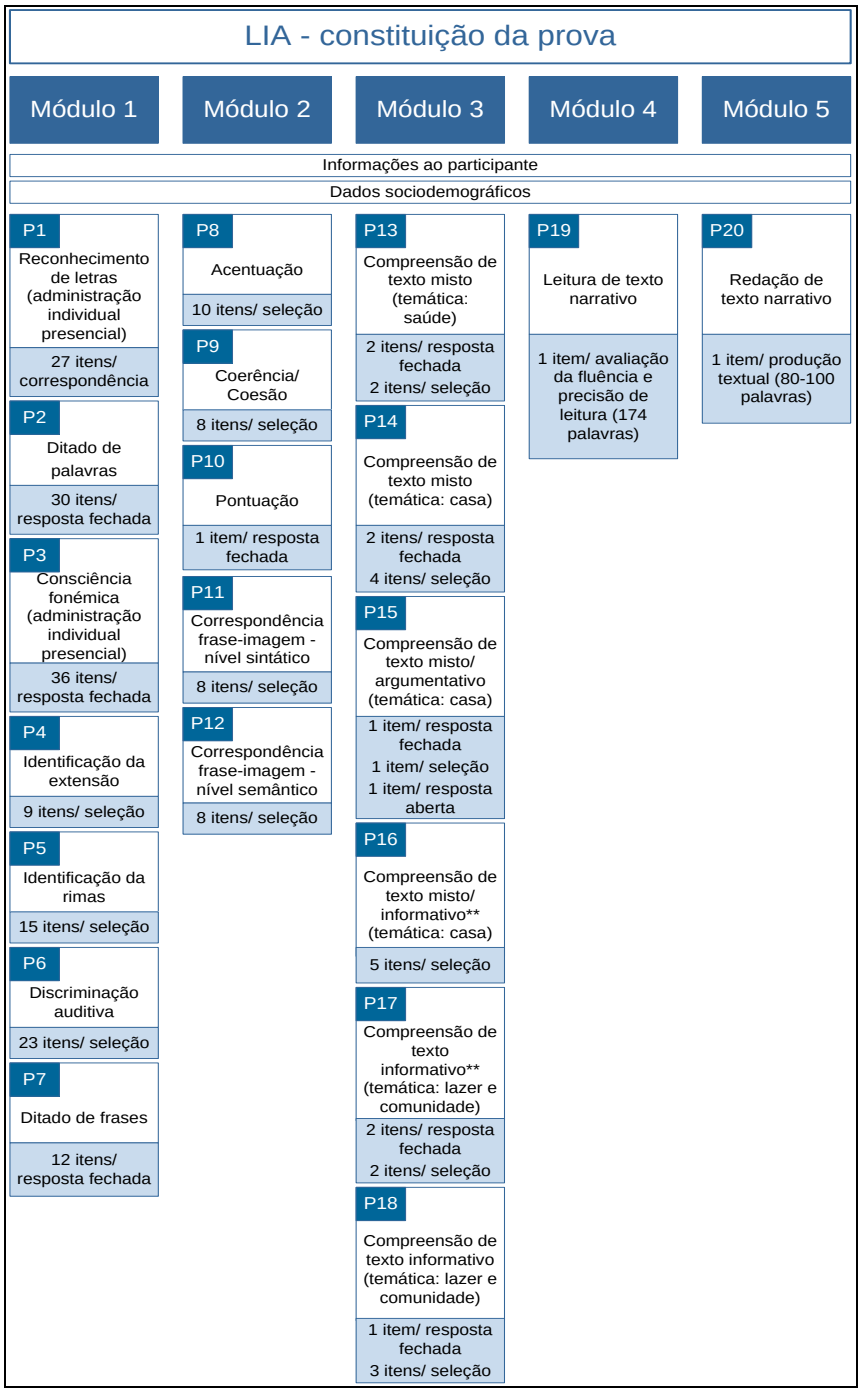


Figura 14

LIA: constituição da prova (autoria própria)

O módulo 1 foca-se, sobretudo, na dimensão da consciência fonológica, sendo composto por sete partes/ provas (P). As provas 1 e 3 são de administração presencial direta e individual e as restantes são digitalmente administradas.

O módulo 2 integra cinco partes/ provas de administração digital direcionadas à consciência lexical e à consciência sintática.

Os módulos 3 (composto por seis partes/ provas), 4 (uma parte/ prova) e 5 (uma parte/ prova) direcionam-se à consciência pragmática e, particularmente, à compreensão de textos

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

funcionais e produção textual. Pela complexidade crescente das tarefas propostas, os módulos vão apresentando um número de partes/ provas correlativamente menor, conforme exposto na Tabela 12.

Tabela 12

LIA, módulo 1-5: provas - objetivos, competências e capacidades metalinguísticas aferidas (autoria própria)

Módulo	Prova	Competências a mobilizar	Capacidades metalinguísticas aferidas	
1 (152 itens)	1 – Reconhecimento de letras Objetivo: fazer corresponder o grafema ao fone, após a audição do fone.	• Reconhecimento de letras; • Correspondência fonema-grafema.		Consciência fonémica
	2 – Ditado de palavras Objetivo: escrever as palavras ouvidas (palavras regulares, palavras irregulares e pseudopalavras).	• Correspondência fonema-grafema; • Domínio das regras ortográficas; • Domínio da ortografia arbitrária.		Consciência fonémica Consciência da palavra
	3 – Consciência fonémica Objetivo: identificar os sons que compõem cada uma das palavras ditas pelo administrador da prova (palavras regulares, irregulares e pseudopalavras).	• Identificar e manipular sons individuais (fones).		Consciência fonémica
	4 – Identificação da extensão Objetivo: identificar a extensão silábica de palavras, identificando, entre 1 (um) a 3 (seis) por quantas sílabas é composta cada uma das palavras apresentadas.	• Consciência silábica; • O desenvolvimento da consciência silábica face à consciência do grafema (*verificando-se a contagem de letras e não de sílabas).	Consciência fonológica	Consciência silábica
	5 – Identificação de rimas Objetivo: ouvir os pares de palavras e identificar rimas selecionando a opção sim/ não quanto à pergunta "item/item rimam?"	• Identificar e manipular sons individuais (fones).		Consciência silábica e intrassilábica
	6 – Discriminação auditiva Objetivo: selecionar, de cada um dos pares de palavras apresentadas (pares mínimos), aquela que é ouvida.	• Capacidade de discriminação auditiva no que se refere a pares mínimos.		Consciência fonémica
	7 – Ditado de frases Objetivo: após ouvir a frase, identificar o número de palavras que a compõem e, de seguida, registá-la por escrito.	• Consciência lexical.		Consciência da palavra
2 (35 itens)	8 - Acentuação Objetivo: ouvir a palavra dita (10 itens de palavras homógrafas) e escolher entre o par de palavras apresentado aquela que foi pronunciada.	• Associar a forma fónica de palavras à respetiva forma ortográfica.	Consciência lexical	Forma fónica Forma ortográfica
	9 – Coerência e coesão Objetivo: analisar as frases apresentadas em termos da respetiva coesão,	• Avaliar a gramaticalidade de frases mobilizando:	Consciência sintática	Avaliação da gramaticalidade /

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Módulo	Prova	Competências a mobilizar	Capacidades metalinguísticas aferidas	
	respondendo (por escolha múltipla) se as frases apresentadas "fazem sentido".	• Coesão temporo-aspectual; • Coerência lógico-concetual (não contradição); • Coesão interfrásica; • Coerência lógico-concetual (não redundância); • Coerência lógico-concetual (relevância); • Coesão lexical.		agramaticalidade
	10 - Pontuação Objetivo: aplicar as de regras de pontuação em sete situações possíveis ao longo de um texto de complexidade baixa.	• Mobilizar regras de pontuação em função do tipo de frase e da construção de orações complexas.		Propriedades e papéis sintáticos
	11 – Correspondência frase – imagem (nível sintático) Objetivo: escolher de cada conjunto de quatro hipóteses a frase que melhor descreve a imagem apresentada, com vista a avaliar o domínio sintático.	• Identificar papéis sintáticos e a ordem das palavras, nomeadamente: • Formulação passiva • Sujeito nulo indeterminado (omisso) • Posição do grupo adjetival • Conjugação pronominal e conjugação pronominal reflexa. • Concordância do verbo com o sujeito • Expansão frásica através de modificador do grupo verbal • Modificação da frase através de modificador adverbial • Ordem das palavras na frase (direta - svo; indireta - osv; ovs; vos; vso)		Propriedades e papéis sintáticos Manipulação da ordem das palavras
	12 - Correspondência frase – imagem (nível semântico) Objetivo: avaliar o domínio semântico lexical pelo que o respondente deve, após analisar a imagem, escolher de cada conjunto de quatro hipóteses a frase que melhor descreve a imagem apresentada	• Identificar significado, propriedades e papéis semânticos e manipulação semântica em situações de: • Relação de oposição • Relação de equivalência • Relação de inclusão • Relação de oposição • Relação de hierarquia • Relação de oposição (com distrator visual)	Consciência lexical	Propriedades e papéis semânticos Manipulação lexical
3 (26 itens)	13 – Compreensão de texto misto (temática: saúde) Objetivo: avaliar a compreensão de texto informativo apoiada por pistas visuais, pelo que o respondente terá de analisar	• Operar a compreensão de texto informativo misto (com pistas visuais) efetuando operações de: • Identificação;	Consciência pragmática	Competência funcional

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Módulo	Prova	Competências a mobilizar	Capacidades metalinguísticas aferidas
	um texto misto e responder a 2 itens de resposta fechada e 2 itens de seleção.	• Inferência (nível de complexidade 1).	
	14 – Compreensão de texto misto (temática: casa) Objetivo: avaliar a compreensão de texto informativo complexificada por distratores visuais e verbais, pelo que o respondente terá de analisar um texto misto e responder a 2 itens de resposta fechada e 4 itens de seleção.	• Operar a compreensão de texto informativo misto (com distratores visuais e verbais) efetuando operações de: • Identificação; • Inferência (nível de complexidade 1); • Inferência (nível de complexidade 2).	
	15 – Compreensão de texto misto/ argumentativo (temática: casa) Objetivo: avaliar a compreensão de texto argumentativo misto, em particular a capacidade de identificação/extração de informação e a capacidade inferencial, tanto em formato fechado como aberto.	• Operar a compreensão de texto argumentativo misto efetuando operações de: • Identificação; • Inferência (nível de complexidade 1); • Inferência (nível de complexidade 2).	
	16 – Compreensão de texto informativo (temática: casa) Objetivo: avaliar a compreensão leitora de texto informativo misto apoiada pela compreensão auditiva e pistas visuais, respondendo a 5 itens de seleção.	• Operar a compreensão de texto informativo misto (com pistas visuais e auditivas) efetuando operações de: • Identificação; • Inferência (nível de complexidade 1).	
	17 – Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade) Objetivo: avaliar a compreensão leitora de texto informativo apoiada pela compreensão auditiva, respondendo a 2 itens de resposta fechada e 2 itens de seleção.	• Operar a compreensão de texto informativo (com pistas auditivas) efetuando operações de: • Identificação; • Inferência (nível de complexidade 2).	
	18 – Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade) Objetivo: avaliar a compreensão leitora de texto informativo (sem pistas), respondendo a 1 item de resposta fechada e 3 itens de seleção.	• Operar a compreensão de texto informativo (sem pistas) efetuando operações de: • Identificação; • Inferência (nível de complexidade 1); • Inferência (nível de complexidade 2).	
4 (1 item)	19 – Leitura de texto narrativo Objetivo. avaliar a fluência, através da leitura de um texto da literatura oral com 174 palavras, 7 frases e 34 palavras complexas.	• Operar a leitura de texto narrativo, evidenciando: • Fluência leitora; • Precisão leitora; • Expressividade.	Competência funcional
5 (1 item)	20 – Redação de texto narrativo	• Identificar e mobilizar estratégias de produção	Competência de conceção

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Módulo	Prova	Competências a mobilizar	Capacidades metalinguísticas aferidas
	Objetivo: Compreender e produzir pequenos textos narrativos.	textual em respeito pelo género/formato textual; • Mobilizar o tema e informação de modo pertinente; • Organizar a informação garantindo a coesão textual; • Respeitar regras de morfologia, sintaxe e pontuação; • Respeitar convenção ortográfica.	

As provas acima apresentadas podem ser associadas, por sua vez, às competências previstas no currículo, ocorrendo, nesta distribuição sobreposições, conforme abaixo (vd. Tabela 13).

Do ponto de vista científico a designação das diferentes competências tende a ser redutora, todavia, comunica de forma mais simples e funcional os saberes a serem desenvolvidos, pelo que se optou por mobilizar a mesma como forma de apoiar a apropriação, por parte dos participantes, da sua progressão.

Tabela 13

LIA: distribuição de pontuação tendo por base as competências previstas no currículo (autoria própria)

DISTRIBUIÇÃO CBM (com base no currículo)	LIA (módulo/ prova)	Pontos possíveis
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante;	M1/ P3, P4, P6	62
Relacionar fonia/grafia;	M1	152
Ler e escrever as palavras estudadas;	M1/ P3; M2 P8	40
Ler e escrever as palavras descobertas;	M1/ P3; M2 P8	40
Ler e escrever frases;	M1/ P7*B; M2/ P9 P11 P12	70
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação;	M2/ P10; M5	10
Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos;	M3; M4; M5	87
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração.	N/A	N/A
	Total:	461

Por fim, os resultados obtidos pela implementação deste instrumento fornecem ainda informações sobre capacidades metalinguísticas, podendo os mesmos ser agrupados de acordo com clusters de capacidades metalinguísticas e, dessa forma, suportar de forma mais incisiva o desenvolvimento de estratégias e apoios (vd. Tabela 14).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 14

LIA: distribuição de pontuação tendo por base as capacidades metalinguísticas aferidas (autoria própria)

Distribuição por capacidades metalinguísticas aferidas (com base nas competências)		LIA (módulo/ prova)	Pontos possíveis	Pontos por cluster de capacidades metalinguísticas
Consciência fonológica	Consciência fonémica	M1/ P1, P2, P3, P6	116	197
	Consciência intrassilábica	M1/ P5	15	
	Consciência silábica	M1/ P4, P5	24	
	Consciência da palavra	M1/ P2, P7	42	
Consciência lexical	Identificação de Forma fónica	M2/ P8	10	36
	Identificação de Forma ortográfica	M2/ P8	10	
	Identificação de significado	N/A	N/A	
	Identificação de classe e subclasse	N/A	N/A	
	Identificação de propriedades e papéis semânticos	M2/ P12	8	
	Manipulação lexical	M2/ P12	8	
Consciência sintática	Papéis sintáticos	M2/ P10, P11	15	31
	Manipulação da ordem das palavras	M2/ P11	8	
	Avaliação da gramaticalidade/ agramaticalidade	M2/ P9	8	
Consciência pragmática	Competência discursiva	N/A	N/A	244
	Competência funcional	M3/ M4 / M5	143	
	Competência de conceção	M3/ M5	101	
			Total:	508

Em alternativa, poderá ainda ser operado o agrupamento de resultados por dimensões tradicionais nos currículos escolares: ler, ouvir, compreender e escrever, conforme proposto na tabela seguinte.

Tabela 15

LIA: distribuição de pontuação por domínio e prova (autoria própria)

Domínio	Prova	Pontuação	
Ler Nº de parâmetros 14*3=42 1 – ND =0-13 2 – PD =14-27 3 – D =28-42	Parte 19 – Avaliação da fluência de leitura (texto literário)	Nº de parâmetros 14*3=42 1 - ND 2 - PD 3 – D	42
Ouvir 143 1 – ND =0-47 2 – PD =48-95 3 – D =96-143	Parte 1 – Reconhecimento de letras Parte 2 – Ditado de palavras Parte 3 – Consciência fonémica Parte 5 – Deteção de rimas Parte 6 – Discriminação auditiva Parte 7 – Ditado de frases	27 30 36 15 23 12	143

Domínio	Prova	Pontuação	
Compreender 48 1 – ND =0-15 2 – PD =16-31 3 – D =32-48	Parte 9 – Coesão e Coerência	8	48
	Parte 11 – Correspondência frase-imagem – nível sintático	8	
	Parte 12 – Correspondência frase-imagem – nível semântico	6	
	Parte 13 - Compreensão de texto misto (temática: saúde)	4	
	Parte 14 - Compreensão de imagens e texto informativo (temática: Casa)	6	
	Parte 15 - Compreensão de texto misto/ argumentativo (temática: Casa) (administrado por via digital)	3	
	Parte 16 - Compreensão de texto misto/ informativo (temática: Casa)	5	
	Parte 17 - Compreensão de texto informativo com pista auditiva (temática: Lazer e Comunidade)	4	
	Parte 18 - Compreensão de texto informativo (temática: Lazer e Comunidade)	4	
Escrever P2, 4, 7, 8 e 10 =83 + P20 = 5*15 = 98 1 – ND =0-32 2 – PD =32-64 3 – D =65-98	Parte 2 – Ditado de palavras	30	98
	Parte 4 - Identificação da extensão	9	
	Parte 7 – Ditado de frases	12	
	Parte 8 – Acentuação	10	
	Parte 10 – Pontuação	7	
	Parte 20 – Produção textual	5 parâmetros/ 3 níveis de desempenho **Parâmetro A:** Género/Formato Textual **Parâmetro B:** Tema e Pertinência da Informação **Parâmetro C:** Organização e Coesão Textuais **Parâmetro D:** Morfologia, Sintaxe e Pontuação **Parâmetro E:** Ortografia	

Em termos de *test-flow* (vd. Figura 15) e considerando uma implementação completa da prova, os participantes são apresentados à mesma e é solicitado o preenchimento de um breve questionário relativo a dados sociodemográficos.

Segue-se a administração do módulo 1. A progressão para o módulo 2 é imediatamente subsequente em caso de o respondente conseguir concluir este módulo respondendo aos itens de prova. Caso contrário, propõe-se a realização do módulo 3.

Em situação de conclusão do módulo 3, o respondente seguirá para o módulo 4 e, aplicando-se a mesma condição, para o módulo 5 e, por fim, para o final da prova.

Caso o participante não consiga responder aos módulos 3 ou 4, a prova deverá ser dada por concluída (em ambas as situações), dadas as competências necessárias para as etapas seguintes não estarem ainda desenvolvidas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

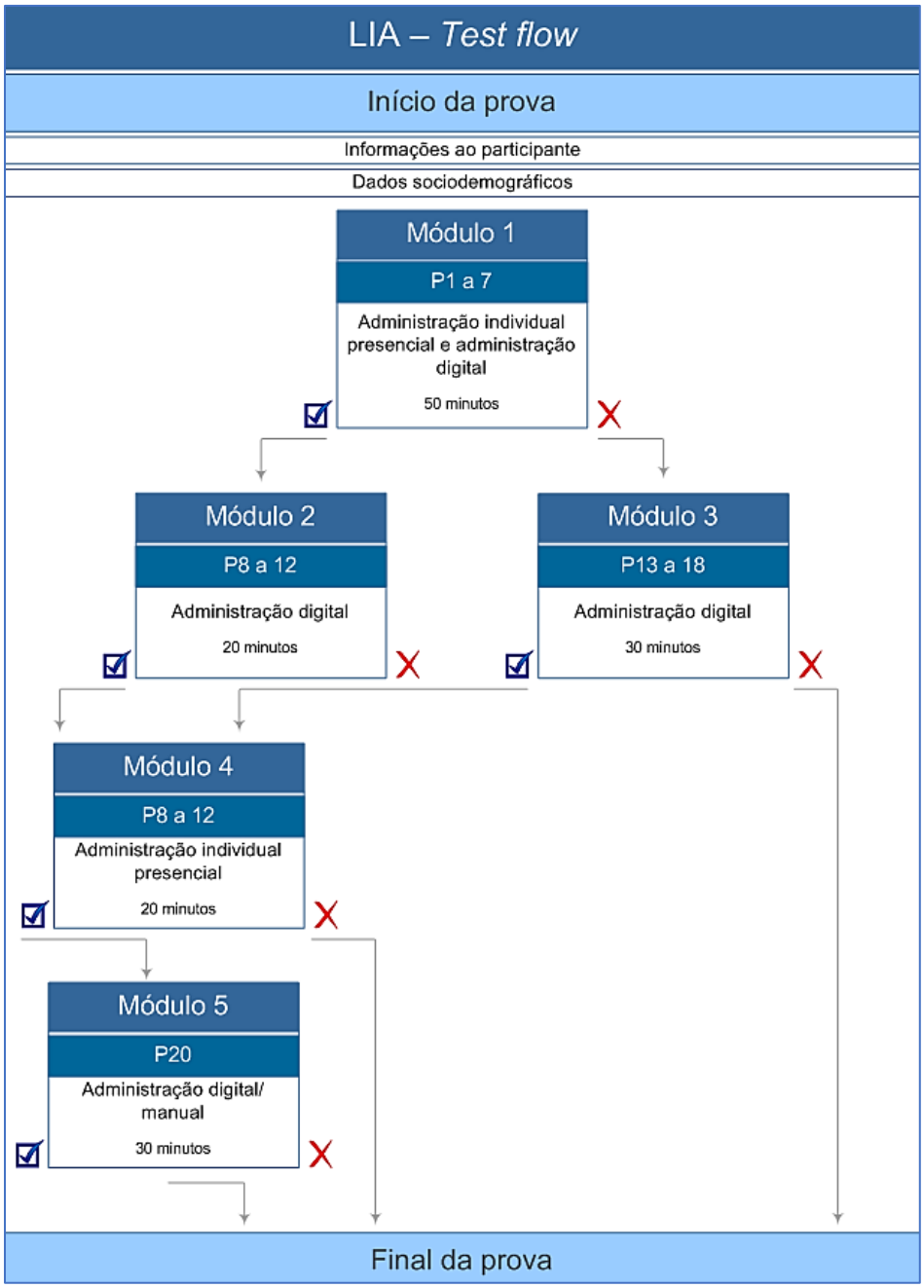


Figura 15

LIA: test flow (autoria própria)

2.4.2. Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional Português

O programa de intervenção e promoção de competências de literacia básica direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional Português, na área da promoção de competências de leitura e escrita, tem uma duração de 200 horas e alicerça-se estrategicamente na promoção destas mesmas competências em 5 áreas-temáticas (i. Eu, ii. Saúde, iii. Casa, iii. Lazer e Comunidade, iv. Projetos futuros) centrais à qualidade de vida e à participação ativa das pessoas com deficiências e incapacidades.

Neste sentido, pretende-se que a promoção da leitura e da escrita ocorra em cenários altamente contextualizados e pela resolução de problemas quotidianos, garantindo à pessoa a mobilização e transferência de competências que lhe possibilitem maior autonomia, empoderamento, autoeficácia, adaptação ao trabalho e o desenvolvimento de competências em áreas críticas como a literacia em saúde, a literacia financeira, a literacia para os media e a capacidade de aprender ao longo da vida (vd. Figura 16).

Neste sentido, a par da promoção de competências a partir destes cenários e de textos mistos associados a estas temáticas, os participantes são ainda colocados em prática simulada/ apoiada em contexto real, por forma a exercitarem a capacidade de extração/ produção de informação e de resolução de problemas.



Figura 16

Programa de Recuperação e Atualização de Competências Básicas: objetivos gerais (autoria própria)

Este programa desenvolve-se ao longo de 4,5 meses de formação, com uma intervenção média de 12 horas semanais.

São privilegiados os métodos ativos, baseados nos temas de vida dos clientes. Assim, de forma a assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir do referencial teórico e científico, a formação centra a ação nas situações do quotidiano pessoal e/ou socioprofissional dos indivíduos em formação.

Considerando os mais atuais referentes teóricos para a inclusão ativa de pessoas com deficiências e incapacidades e, em particular, os modelos biopsicossocial e de qualidade de vida,

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

metodologicamente as diferentes áreas de competência-chave e respetivos domínios são desenvolvidos numa lógica de construção, intervenção e desenvolvimento do projeto de recuperação e atualização de competências básicas do participante e do seu próprio projeto de vida.

A estrutura curricular assenta no modelo de operacionalização abaixo (vd. Tabela 16), ainda que as atividades referidas possuam um caráter meramente exemplificativo, conforme enquadramento supra.

Tabela 16

Programa de desenvolvimento de competências de literacia – sugestão de atividades em função do projeto de recuperação e atualização de competências básicas do participante e do seu próprio projeto de vida (autoria própria)

Eu	Saúde	Casa	Lazer e Comunidade	Projetos Futuros
40h	40h	40h	40h	40h
Dinâmica de acolhimento Diagnose Análise SWOT Retrato Chinês Carta/Postal ao Futuro Ida aos Correios	Questionário de saúde – SNS Leitura de análises clínicas Leitura de relatórios médicos Análise de bulas Pesquisa de informações sobre saúde na Internet Portal SNS – Marcar consultas online Exploração do websiteSegurança Social Direta	Elaboração de orçamento pessoal Contratar serviços de água Contratar serviços de gás Contratar serviços de internet, telemóvel e televisão Programar uma box de TV Ir às compras Cozinhar uma receita Portal das Finanças – consultas e serviços Utilizar o E-fatura Utilizar o multibanco (…)	Usar transportes públicos Mapeamento de ofertas de lazer Acesso à informação – notícias e fake news Conhecer serviços – Visitar serviços O google maps Utilizar o google drive Mapa dos serviços em redor das suas casas – a minha comunidade Comunidade online Redes sociais- riscos e gestão	O meu futuro trabalho - pitch O que fazer com um salário Candidatar-me a um emprego Analisar anúncios Fazer um CV simples O site Europass Pesquisar ofertas de emprego Construir um “Roadmap” A entrevista de emprego Balanço das competências desenvolvidas (…)

A sua avaliação é efetuada tendo por base a aferição de competências registada em grelha de registo de progressão simplificada, numa escala de 1 – 3.

Para a avaliação concorre a observação contínua do desempenho dos participantes nas diferentes tarefas de oralidade, leitura e escrita considerando as competências constantes no referencial e o nível de desenvolvimento/aquisição da competência e capacidade de transferência para outros/ novos contextos.

São ainda agregados os resultados da aplicação da prova LIA na sua distribuição CBM, mobilizada como instrumento de validação das observações efetuadas e de parametrização face às competências transferidas.

2.4.3. Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional português – Programa de desenvolvimento da consciência fonológica

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

O programa de intervenção e promoção de competências de literacia básica direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional Português – Programa de desenvolvimento de consciência fonológica é composto por um total de 30 sessões, com a duração máxima de 1 hora (30 horas de duração total) e frequência média de 3 sessões por semana.

São passíveis de intervenção (em função dos resultados obtidos através da Prova LIA) quatro domínios metalinguísticos: i. consciência fonológica: ii. Consciência lexical; iii. Consciência sintática; iv: consciência pragmática (vd. Tabela 17).

São realizadas práticas individuais e coletivas de promoção de competências, mobilizando, em função das necessidades identificadas, recursos áudio, digitais, físicos e recursos construídos pelos próprios participantes.

Para o efeito, toma-se como referência o banco de exercícios apresentado em anexo, ainda que este não possua um caráter normativo, dado que a sua aplicação decorre das necessidades evidenciadas pelos participantes em sede de diagnose.

Tabela 17

Programa de desenvolvimento da consciência fonológica: categorização das capacidades metalinguísticas intervencionadas (autoria própria)

Categorização das capacidades metalinguísticas intervencionadas (Programa de desenvolvimento da consciência fonológica)

<table>
<tr><td>Consciência fonológica</td><td>Consciência fonémica</td><td colspan="2">Consciência intrassilábica</td><td colspan="2">Consciência silábica</td><td colspan="2">Consciência da palavra</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Consciência lexical</td><td colspan="5">Identificação de:</td><td rowspan="2">Manipulação lexical</td></tr>
<tr><td>Forma fónica</td><td colspan="2">Forma ortográfica</td><td>Significado*</td><td>Classe e Subclasse*</td><td>Propriedades e papéis semânticos</td></tr>
<tr><td>Consciência sintática</td><td colspan="2">Papéis sintáticos</td><td colspan="3">Manipulação da ordem das palavras</td><td colspan="2">Avaliação da gramaticalidade/ agramaticalidade</td></tr>
<tr><td>Consciência pragmática</td><td colspan="3">Competência discursiva</td><td colspan="2">Competência funcional</td><td colspan="2">Competência de conceção</td></tr>
</table>

A promoção de competências segue ainda uma lógica horizontal dentro de cada domínio e de complexidade gradativa em função das aquisições efetuadas.

A avaliação das necessidades dos participantes e o impacto do programa ao nível da promoção das capacidades metalinguísticas observadas é efetuada através da aplicação da Prova LIA em formato pré e pós-teste.

2.5. PROCEDIMENTOS

No que concerne aos procedimentos adotados, primeiramente foi efetuado o pedido de autorização ao estabelecimento de ensino profissional selecionado para implementação do estudo (cf. Anexo 1), tendo sido explicitados os objetivos e procedimentos, ao qual prontamente foi obtida resposta positiva.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Foi selecionado o percurso formativo sendo apresentados e explicados, com presença do formador responsável do curso, os objetivos e procedimentos da investigação, sendo a participação no mesmo obtida de forma voluntária e garantida a respetiva confidencialidade pela contratualização via formulário de Consentimento Informado (cf. Anexo 2).

Considerando o objetivo deste estudo: desenvolver uma metodologia de avaliação e intervenção no desenvolvimento de competências de literacia em adultos com incapacidade integrados no sistema formativo português e as questões ao mesmo associadas

> - Quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?
> - Quais as práticas implementadas em contexto formativo (estratégias, recursos e atividades) que se revertem em desempenhos mais fortes e mais fracos no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade?

foram aplicados a cada um dos grupos 3 protocolos distintos. O grupo de controlo (G1) frequentou o programa RACB, sendo fornecido ao facilitador de aprendizagens elementos de caracterização geral, dados relativos à aferição do domínio de competências básicas via processo IAOQE e diagnóstico geral de competências implementado pelo formador nas sessões iniciais do Programa. A progressão dos participantes foi registada através de Instrumento de Registo de Progressão no início e final do programa (duração total de aproximadamente 16 semanas).

Os grupos 2 e 3 frequentaram igualmente o Programa RACB, tendo sido efetuada a administração da prova LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada em formato de pré e pós-teste. A progressão dos participantes foi registada através de Instrumento de Registo de Progressão no início e final do programa (duração total de aproximadamente 16 semanas).

Cumulativamente, no grupo 2, no âmbito da Área de competência-chave de Leitura e Escrita (ACC integrante do programa de RACB), foram promovidas as competências dos participantes com recurso ao Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional português – 200h totais, das quais 30 horas dedicadas ao Programa de intervenção fonológica (1,75 horas semanais).

Ao grupo 3 foi aplicado um protocolo similar, não tendo, porém, sido intencionalmente promovida a consciência fonológica dos participantes através do Programa de intervenção fonológica (1,75 horas semanais/ 30 horas totais) (vd. tabela seguinte).

Tabela 18

Estudo empírico: protocolos implementados (autoria própria)

Grupo	Protocolos implementados	Duração
G1 *11 part.*	Intervenção suportada em: Entrevista Inicial, diagnóstico geral de competências e Instrumento de Registo de Progressão.	n/a
	Frequência do Programa de Recuperação e atualização de competências básicas – Leitura e Escrita	500h
G2 *18 part.*	Intervenção suportada em: Prova LIA – formato pré e pós teste + registo efetuado em Instrumento de Registo de Progressão	n/a
	Frequência do Programa de Recuperação e atualização de competências básicas – 500h totais, integrando… - Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional português – 200h totais,	500h

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grupo	Protocolos implementados	Duração
	das quais 30 horas dedicadas ao Programa de intervenção fonológica (3 horas semanais)	
G3 *10 part.*	Intervenção suportada em: Prova LIA – formato pré e pós teste + registo efetuado em Instrumento de Registo de Progressão	n/a
	Frequência do Programa de Recuperação e atualização de competências básicas – 500h totais, integrando…	500h
	- Programa de intervenção e promoção de competências de literacia básicas direcionado a PCDF no sistema de Formação Profissional português – 200h totais	

O pré-teste (primeira avaliação dos participantes do G2 e G3 através da prova LIA) foi administrado de forma direta e digital nas duas primeiras semanas de intervenção. As provas de administração individual e presencial foram administradas durante a segunda semana de intervenção. Cada uma das sessões individuais teve uma duração média de vinte minutos.

Foram, de seguida, somados os scores totais, sendo divididos em cinco níveis (0 – A/Ausência de - 1 – ND/Não Desenvolvido, 2 – PD/Parcialmente Desenvolvido, 3 – D/Desenvolvido; 4 – D+ - Completamente desenvolvido) e identificadas as dimensões de priorização da intervenção (vd. tabela abaixo).

Os pontos de corte foram estabelecidos demarcando-se o comprometimento funcional no âmbito das tarefas propostas e calculando-se as pontuações mínimas e máximas dentro de cada intervalo.

Tabela 19

LIA: distribuição de pontuação por competência curricular (autoria própria)

Objetivos	Pontos possíveis	A	ND	PD	D	D+
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante.	62	0-11	12-23	24-36	37-49	50-62
Relacionar fonia/grafia;	200	0-40	41-80	81-120	121-160	161-200
Ler e escrever as palavras estudadas;	40	0-7	8-15	16-23	24-31	32-40
Ler e escrever as palavras descobertas;	40	0-7	8-15	16-23	24-31	32-40
Ler e escrever frases;	70	0-14	15-28	29-42	43-56	57-70
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação;	10	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10
Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos.	87	0-16	17-33	34-51	52-69	70-87
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração;	3	n/a	1	2	3	3
Total	512	0-97	98-176	177-303	304-404	405-512

USC UNIVERSIDADE

Ressalva-se ainda que a devolução de feedback face aos resultados obtidos nas diversas fases do estudo junto dos participantes foi parte integrante das boas práticas adotadas ao longo

da implementação dos diferentes programas de promoção de competências. Neste sentido, os resultados da primeira administração aos participantes foram devolvidos de forma individual, explicitando as áreas de desenvolvimento mais forte e as áreas com maior necessidade de investimento e a consequente contratualização de metas e objetivos individuais (CF anexo 14).

Por fim, a administração de provas em formato pós-teste resultou, igualmente, em dinâmica de devolução dos resultados da segunda administração aos participantes de forma individual, possibilitando a análise comparativa dos dois momentos e efetuando o balanço das aprendizagens desenvolvidas em conjunto com o a investigadora (CF anexo 14).

2.6. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

2.6.1. Resultados da avaliação de competências de leitura e escrita (administração da prova LIA e avaliação por progressão em competências)

Os resultados obtidos pela implementação da Prova LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada - são abaixo apresentados na sua distribuição tendo por referência os conteúdos constantes do referencial de Leitura e Escrita e as Competências por este mobilizadas (vd. Tabela 20).

São paralelamente apresentados os dois momentos de avaliação, pré e pós-teste por forma à apreciação da progressão dos participantes e à análise inter e intragrupos.

Tabela 20

Resultados de avaliação LIA/ formato pré e pós-teste: distribuição CBM (autoria própria)

DISTRIBUIÇÃO CBM			Grupo	Pré-teste		Pós-teste		C	Tx C
Conteúdos LE	Fontes de validação/ LIA	Pontos possíveis		Pts	%	Pts	%	Pts	%
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante;	M1 P3, P4, P6	68	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	24,11	35%	37,47	55%	13,36	20%
			G3	19,00	28%	28,11	41%	9,11	13%
Relacionar fonia/grafia;	M1	152	G1	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A	N/A
			G2	63,42	42%	84,78	56%	21,35	14%
			G3	49,75	33%	72,03	47%	22,28	15%
Ler e escrever as palavras estudadas;	M1 P3; M2 P8	46	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	6,38	14%	17,7	38%	11,33	25%
			G3	5,60	12%	11,9	26%	6,30	14%
Ler e escrever as palavras descobertas;	M1 P3; M2 P8	46	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	6,38	14%	17,7	38%	11,33	25%
			G3	5,60	12%	11,9	26%	6,30	14%
Ler e escrever frases;	M1 P7; M2 P9 P11 P12	34	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	11,56	34%	13,83	41%	2,27	7%
			G3	11,65	34%	10,83	0,32	-0,82	-2%
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação;	M2 P10; M5	25	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	2,25	9%	3,00	12%	0,75	3%
			G3	1,00	4%	2,44	10%	1,44	6%
		83	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a

DISTRIBUIÇÃO CBM			Grupo	Pré-teste		Pós-teste		C	Tx C
Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos;	M3; M4; M5		G2	48,38	58%	53,6	65%	5,22	6%
			G3	40,50	49%	45	54%	4,50	5%
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração.	Mais na minha vida*	N/A	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G3	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
	TOTAL	454	G1	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
			G2	162,48	36%	228,08	50%	65,60	14%
			G3	133,10	29%	182,22	40%	49,12	11%

Neste sentido, de acordo com os dados apresentados na Tabela 22, observa-se uma progressão positiva em ambos os grupos de estudo (G2 e G3), com maior expressão ao nível das competências associadas à leitura e escrita de palavras estudadas e à leitura e escrita das palavras descobertas (G2 – TxC 25%; G3 – TxC 14%). As dimensões do reconhecimento da estrutura silábica e de relacionar fonia/ grafia também se destacam positivamente, com o G2 a apresentar uma taxa de crescimento de 20% e 14% respetivamente e o G3 de 13% e 15%.

As competências de produção/ conceção, nomeadamente as que implicam a leitura e escrita de estruturas mais complexas – frase e texto – são as que evidenciam taxas de crescimento menos expressivas, sendo que a capacidade de Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos, em ambos os grupos, ainda que positiva, se evidencia menos consolidada (G2 – TxC 6%; G3 – TxC 5%).

Do ponto de vista global, ambos os grupos que tomaram parte na avaliação através deste protocolo e que foram intervencionados, revelam uma progressão positiva (G2 – TxC global 14%; G3 – TxC global 11%), sendo consistentemente observada uma taxa de crescimento globalmente mais robusta no Grupo 2 comparativamente ao Grupo 3, com exceção da dimensão do reconhecimento e utilização de sinais de pontuação (TxC G2 – 3%; TxC G3 – 6%). Excetua-se, igualmente, no que se refere à progressão positiva, a dimensão de Ler e escrever frases que, no G3, apresenta uma TxC negativa (-2%). Todavia, também aqui consistentemente o G2 apresenta uma progressão mais positiva, com um crescimento de 7%.

Do ponto de vista de pontuações absolutas obtidas nas duas fases de avaliação, o G2 evidencia resultados consistentemente mais positivos, atingindo, na fase pós-teste 50% da pontuação possível, face a 40% obtidos pelo G3 na mesma fase de implementação.

Ressalva-se ainda que, apesar de integrar o Referencial de Leitura e Escrita, a prova LIA não possuir módulo específico destinado à avaliação da oralidade, pelo que os resultados apresentados na Tabela 22 não integram essa dimensão (N/A).

Procedeu-se, de seguida, à análise da distribuição de resultados por grupo e fase de administração por módulo, conforme constante na Tabela 21.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 21

Aplicação LIA: Resultados por módulo (pontuação média) (autoria própria)

Módulo	Pont. Máx.	G2 Pré	G2 Pós	C	TxC%	G3 Pré	G3 Pós	C	TxC%
1	152	63,44	84,75	32,72	14,02%	49,8	72,14	30,72	14,70%
2	35	17,5	18,33	0,83	2,37%	14,1	12,5	-2	-4,57%
3	26	12,44	15,58	3,14	12,08%	10,7	12,1	1,4	5,38%
4	42	27,44	28,8	1,36	3,24%	22,6	23,9	1,3	3,10%
5	15	8,5	9,22	0,72	4,80%	7,2	9	1,8	12,00%
Total	270	138,37	177,14	38,77	14,36%	110,3	143,92	33,22	12,45%

A distribuição de resultados por módulo de acordo com o apresentado na Tabela 22 corrobora os índices absolutos mais positivos obtidos pelo G2 face ao G3, destacando-se positivamente os obtidos nos Módulo 1, 3 e 5.

Todavia, inversamente se observa que a TxC na análise por módulo revela que, apesar de resultados absolutos mais robustos, o G2 cresceu proporcionalmente menos no módulo 5.

No módulo 3, a TxC do G2 apresenta uma variação positiva face ao G3 de 6,7% e no módulo 2 atinge mesmo os 6,94%, dados os resultados de evolução negativa obtidos pelo G3 no módulo 2 (-4,57%).

A pontuação absoluta na sua distribuição por módulo corrobora a evolução mais positiva de G2 (14,36%) face a G3 (12,45%).

Conforme apresentado na Tabela 22, os resultados médios por prova evidenciam claramente melhores desempenhos nas tarefas de reconhecimento de letras (G2 - 87%; G3 – 73,70%), discriminação auditiva (G2 – 90,57%; G3 – 86,43%), acentuação (G2 - 65%; G3 – 49%), Compreensão de texto misto (temática: saúde) (G2 - 89%; G3 – 68%) e leitura de texto narrativo (G2 - 87%; G3 – 73,70%). Em todas estas dimensões é evidente uma expressão mais positiva de resultados em ambas as fases de aplicação, com taxas de crescimento apreciáveis em ambos os grupos.

A tarefa de Compreensão de texto misto/ argumentativo (temática: casa) (Módulo 3) é a prova em que de forma consistente em ambos os grupos se evidencia maior taxa de crescimento, com G2 a obter TxC de 38% e G3 de 33%. É seguida pela prova de Identificação da extensão, com TxC de 36% e 32%, respetivamente.

Os resultados médios menos positivos podem ser observados, na implementação pré-teste na prova de Consciência fonémica (na qual ambos os grupos pontuaram 0,00), sendo apreciadas TxC de 26% em G2 e 17,5%, em G3.

Em fase pós-teste, observam-se TxC negativas no G2 nas tarefas de Ditado de palavras (-1%), identificação de rimas (-9%), Correspondência frase – imagem (nível sintático) (-3%), Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade) (-6%) e Redação de texto narrativo (-1%).

No G3 e na mesma fase, a variação negativa está presente nas tarefas de Coerência e coesão (-18%), Compreensão de texto misto (temática: casa) (-13%) e Compreensão de texto informativo (temática: casa) (-6%) (vd. Tabela seguinte).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 22

Aplicação LIA: Resultados por módulo/ prova (pontuação média) (autoria própria)

Módulo	Prova	G2 Pré	%	G2 Pós	%	C	TxC%	G3 Pré	%	G3 Pós	%	C	TxC%
1 (152 itens)	1 - Reconhecimento de letras	14,75	54,63%	23,42	87%	8,67	32%	15,2	56%	19,9	73,70%	4,7	17%
	2 - Ditado de palavras	12,75	42,50%	12,33	41%	-0,42	-1%	5,4	18,00%	8,78	29,27%	3,38	11%
	3 - Consciência fonémica	0	0,00%	9,2	26%	9,2	26%	0	0,00%	6,3	17,50%	6,3	18%
	4 - Identificação da extensão	3,28	36,44%	6,53	73%	3,25	36%	2,9	32,22%	5,78	64,22%	2,88	32%
	5 - Identificação de rimas	9,13	60,87%	7,83	52%	-1,3	-9%	6,9	46,00%	8,11	54,07%	1,21	8%
	6 - Discriminação auditiva	20,83	90,57%	21,73	94%	0,9	4%	16,1	70,00%	19,88	86,43%	3,78	16%
	7 - Ditado de frases	2,7	22,50%	3,71	31%	1,01	8%	3,3	27,50%	3,39	28,25%	0,09	1%
2 (35 itens)	8 - Acentuação	6,37	63,70%	6,5	65%	0,13	1%	4,7	47,00%	4,9	49,00%	0,2	2%
	9 - Coerência e coesão	3,75	46,88%	4,17	52%	0,42	5%	4,1	51,25%	2,7	33,75%	-1,4	-18%
	10 - Pontuação	2,25	32,14%	3	50%	0,75	18%	1	14,29%	2,2	31,43%	1,2	17%
	11 - Correspondência frase - imagem (nível sintático)	2,75	34,38%	2,5	31%	-0,25	-3%	2,5	31,25%	2,7	33,75%	0,2	3%
	12 - Correspondência frase - imagem (nível semântico)	2,38	39,67%	2,83	47%	0,45	8%	1,8	30,00%	1,3	21,67%	-0,5	-8%
3 (26 itens)	13 - Compreensão de texto misto (temática: saúde)	2,94	73,50%	3,56	89%	0,62	16%	2	50%	2,7	68%	0,7	18%
	14 - Compreensão de texto misto (temática: casa)	2,44	40,67%	2,7	45%	0,26	4%	1,9	32%	1,1	18%	-0,8	-13%
	15 - Compreensão de texto misto/	1	33,33%	2,13	71%	1,13	38%	1,2	40%	2,2	73%	1	33%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Módulo	Prova	G2 Pré	%	G2 Pós	%	C	TxC%	G3 Pré	%	G3 Pós	%	C	TxC%
	argumentativo (temática: casa)												
	16 - Compreensão de texto informativo (temática: casa)	2,05	41,00%	3,19	64%	1,14	23%	2,2	44%	1,9	38%	-0,3	-6%
	17 - Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade)	1,77	44,25%	2	50%	0,23	6%	1,5	38%	2,1	53%	0,6	15%
	18 - Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade)	2,22	55,50%	2	50%	-0,22	-6%	1,9	48%	2,1	53%	0,2	5%
4 (1 item)	19 - Leitura de texto narrativo	14,75	54,63%	23,42	87%	8,67	32%	15,2	56%	19,9	73,70%	4,7	17%
5 (1 item)	20 - Redação de texto narrativo	8,50	56,67%	9,22	61%	0,72	4,8%	7,20	48%	9,00	60%	1,8	12%

Ao nível do módulo 4 – Avaliação da fluência e precisão da leitura – pode-se observar uma progressão mais positiva no G2 na quase totalidade dos indicadores, sendo o tempo de leitura, em ambos os grupos de teste se evidencia como o indicador com uma expressão mais positiva (g2 – 25%; G3 – 29%) (vd. Tabela 23).

Tabela 23

Aplicação LIA: Resultados - módulo 4 (autoria própria)

	G2-PRÉ	G3-PRÉ	G2-PÓS	G3-PÓS	G2-C	G2-TxC	G3-C	G3-TxC
N.º total de palavras do texto	1,89	1,8	2,11	1,8	0,22	7%	0,00	0%
Tempo de leitura	88,33	113,5	103,33	130,9	15,00	25%	17,40	29%
N.º de palavras lidas corretamente	104,22	89,5	106,56	83,5	2,33	2%	-6,00	-7%
Substituição de fonemas	0,44	0,5	0,33	0,3	-0,11	-4%	-0,20	-7%
Inversão de fonemas	0,67	0,4	0,67	0,3	0,00	0%	-0,10	-3%
Omissão de fonemas	0,44	0,6	0,50	0,6	0,06	2%	0,00	0%
Adição de fonemas	0,61	0,5	0,61	0,5	0,00	0%	0,00	0%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	G2-PRÉ	G3-PRÉ	G2-PÓS	G3-PÓS	G2-C	G2-TxC	G3-C	G3-TxC
Substituição de palavras	0,33	0,3	0,39	0,3	0,06	2%	0,00	0%
Omissão de palavras	0,28	0,3	0,28	0,3	0,00	0%	0,00	0%
Adição de palavras	0,56	0,4	0,61	0,4	0,06	2%	0,00	0%
Repetições	0,50	0,5	0,56	0,5	0,06	2%	0,00	0%
Nº Pausas	0,33	0,3	0,39	0,3	0,06	2%	0,00	0%
Autocorreções	1,83	1,9	2,06	1,7	0,22	7%	-0,20	-7%
Ajudas	2,00	1,8	2,22	1,8	0,22	7%	0,00	0%
Pronúncia incorreta	2,00	1,8	2,06	1,6	0,06	2%	-0,20	-7%
Número total de erros	1,89	1,6	2,06	1,4	0,17	6%	-0,20	-7%
Velocidade de leitura	81,6	51,7	84,3	46,3	2,64	3%	-5,41	-9%
Taxa de correção de leitura	47%	30%	48%	27%	2%	1%	-0,03	-1%
Ritmo	1,94	1,6	2,00	1,6	0,06	2%	0,00	0%
Entoação/ Expressão	1,83	1,9	2,06	1,9	0,22	7%	0,00	0%
Pausas	1,94	1,8	2,06	1,8	0,11	4%	0,00	0%
Volume	2,11	2,2	2,06	1,9	-0,06	-2%	-0,30	-10%
Fraseio	2,00	1,8	2,22	1,8	0,22	7%	0,00	0%
Integração	2,06	1,9	2,22	1,8	0,17	6%	-0,10	-3%

Por fim, ao nível da produção textual (Módulo 5), os resultados evidenciam progressão positiva em ambos os grupos de estudo em todos os indicadores, sendo mais prevalente a progressão do G3 quanto ao género/ formato textual (20%) e ao tema e pertinência da informação (20%). Já o G2 evidencia ganhos mais expressivos no que se refere à organização e coesão textuais (9%) e à morfologia, sintaxe e pontuação (11%) (vd. Tabela 24).

Tabela 24

Aplicação LIA: Resultados – módulo 5 (autoria própria)

	G2-PRÉ	G3-PRÉ	G2-PÓS	G3-PÓS	G2-C	G2-TxC	G3-C	G3-TxC
Género/Formato Textual	2,17	1,60	2,63	2,20	0,46	15%	0,60	20%
Tema e Pertinência da Informação	2,06	1,60	2,50	2,20	0,44	15%	0,60	20%
Organização e Coesão Textuais	1,72	1,30	2,00	1,40	0,28	9%	0,10	3%
Morfologia, Sintaxe e Pontuação	1,17	1,30	1,50	1,40	0,33	11%	0,10	3%
Ortografia	1,39	1,40	1,75	1,80	0,36	12%	0,40	13%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A análise da progressão tendo por referente as capacidades metalinguísticas, conforme apresentado abaixo na Tabela 23, evidencia resultados positivos mais robustos ao nível da consciência fonémica em ambos os grupos (G2 – 18,62%; G3 – 18,14%) e, no G3, ao nível da consciência silábica (17,04%) e dos papéis sintáticos (9,33%).

Ressalva-se que, a par da consciência fonémica, a consciência silábica no G2 é também a capacidade metalinguística com maior crescimento (8,12%). Todavia, neste mesmo grupo, a consciência intrassilábica apresenta uma variação negativa de -8,67%.

Do ponto de vista dos resultados com progressão mais negativa, destacam-se os associados à manipulação da ordem das palavras (G2 - -3,13%; G3 – 2,50%) e à avaliação da gramaticalidade/ agramaticalidade (G3 – 17,50%) (vd. Tabela 25).

Tabela 25

Aplicação LIA: Resultados por capacidades metalinguísticas (pontuação média) (autoria própria)

Distribuição por capacidades metalinguísticas		LIA (módulo/ prova)	Pt. Máx.	Pt./ cluster	G2	G2	C	C%	G3	G3	C	C%
Consciência fonológica	Consciência fonémica	M1/ P1, P2, P3, P6	116	197	51,61	73,21	21,60	18,62%	39,60	60,64	21,04	18,14%
	Consciência intrassilábica	M1/ P5	15		9,13	7,83	-1,30	-8,67%	6,90	8,11	1,21	8,07%
	Consciência silábica	M1/ P4, P5	24		12,41	14,36	1,95	8,12%	9,80	13,89	4,09	17,04%
	Consciência da palavra	M1/ P2, P7	42		15,45	16,04	0,59	1,40%	8,70	12,17	3,47	8,26%
Consciência lexical	Identificação de Forma fónica	M2/ P8	10	36	6,37	6,50	0,13	1,30%	4,70	4,90	0,20	2,00%
	Identificação de Forma ortográfica	M2/ P8	10		6,37	6,50	0,13	1,30%	4,70	4,90	0,20	2,00%
	Identificação de significado	N/A	N/A		N/A							
	Identificação de classe e subclasse	N/A	N/A		N/A							
	Identificação de propriedades e papéis semânticos	M2/ P12	8		2,38	2,83	0,45	5,63%	1,80	1,30	-0,50	-6,25%
	Manipulação lexical	M2/ P12	8		2,38	2,83	0,45	5,63%	1,80	1,30	-0,50	-6,25%
Consciência sintática	Papéis sintáticos	M2/ P10, P11	15	31	5,00	5,50	0,50	3,33%	3,50	4,90	1,40	9,33%
	Manipulação da ordem das palavras	M2/ P11	8		2,75	2,50	-0,25	-3,13%	2,50	2,70	0,20	2,50%

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Distribuição por capacidades metalinguísticas		LIA (módulo/ prova)	Pt. Máx.	Pt./ cluster	G2	G2	C	C%	G3	G3	C	C%
	Avaliação da gramaticalidade/ agramaticalidade	M2/ P9	8		3,75	4,17	0,42	5,25%	4,10	2,70	-1,40	-17,50%
Consciência pragmática	Competência discursiva	N/A	N/A					N/A				
	Competência funcional	M3/ M4 / M5	143	244	48,36	53,60	5,24	3,66%	40,50	45,00	4,50	3,15%
	Competência de conceção	M3/ M5	101		20,92	24,80	3,88	3,84%	17,90	21,10	3,20	3,17%
				508	186,88	220,67	33,79	**6,65%**	146,50	183,61	37,11	**7,31%**

Os resultados obtidos traduzem ainda progressões globais positivas (crescimento) de 6,65% no G2 e 7,31% no G3.

Será importante, todavia, considerar que esta progressão positiva representa ainda valores inferiores aos 50% de concretização em ambos os grupos (G2 – 43,43%; G3 – 36,14%), os quais parecem resultar, em grande medida, da ativação da consciência fonológica.

Foi ainda analisada a significância dos resultados globais obtidos entre as duas administrações mobilizando o teste de amostras emparelhadas de Wilcoxon. Globalmente são considerados significativos os resultados obtidos, conforme Tabela 26.

Tabela 26

Aplicação LIA: Resultados globais - análise de significância (autoria própria)

Medida 1	Medida 2	W	z	p
G2-Pré	- G2-Pós	28.500	-2.856	0.005
G3-Pré	- G3-Pós	34.000	-2.651	0.008

2.6.2. Resultados da implementação do programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia

A implementação do programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia é avaliada recorrendo a grelha de registo de progressão de competências ao longo dos cinco temas quotidianos trabalhados pelo Programa.

Esta encontra-se agrupada nas unidades temáticas previamente apresentadas, sendo que as competências constantes do referencial foram distribuídas por estas numa lógica de progressiva complexificação e capitalização dos adquiridos (vd. Tabela 27).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 27

Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Escala de avaliação (autoria própria)

Unidade temática	Objetivos	Classificação
Eu	Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante. Relacionar fonia/grafia. Ler e escrever as palavras estudadas. Ler e escrever as palavras descobertas.	1 – Não desenvolvido 2 - Parcialmente desenvolvido 3 - Desenvolvido
Saúde	Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante. Relacionar fonia/grafia. Ler e escrever as palavras estudadas. Ler e escrever as palavras descobertas. Ler e escrever frases.	
Casa	Ler e escrever as palavras estudadas. Ler e escrever as palavras descobertas. Ler e escrever frases. Distinguir frases afirmativas de frases negativas. Aplicar regras quanto ao uso de maiúsculas e minúsculas.	
Lazer e comunidade	Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação. Compreender e produzir pequenos textos informativos e apelativos.	
Projetos Futuros	Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação. Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos.	

Os elementos de avaliação da progressão global possibilitam alocar os participantes num *continuum* de competências não desenvolvidas, parcialmente desenvolvidas e desenvolvidas, correspondente a uma escala 1-3 (vd. Tabela 28).

Os três grupos foram sujeitos a esta parametrização contínua e final, por forma a poder observar-se, de forma global e com recurso a uma linguagem acessível aos participantes, a respetiva progressão.

Tabela 28

Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Resultados (autoria própria)

Tema	Pont. Máx.	G1	G2	G3
Eu	3,00	2,25	2,79	2,10
Saúde	3,00	2,17	2,86	2,20
Casa	3,00	2,25	2,73	2,20
Lazer e Comunidade	3,00	2,75	2,67	1,90
Projetos futuros	3,00	2,58	2,70	2,20
Total		2,40	2,71	2,12

Os resultados confirmam globalmente resultados mais positivos no grupo 2 (média global de 2,71 pts.) (vd. Tabela 25).

Salienta-se ainda que, de forma consistente, os resultados no G2, com exceção do tema Lazer e Comunidade, evidenciam uma progressão mais positiva.

A área temática na qual são observados resultados mais efetivos é a da Saúde (em G2, com 2,86 pts.). Por seu turno, os resultados menos apreciáveis verificam-se no G3, na área-temática de Lazer e Comunidade (1,90 pts.) (vd. Tabela 29).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Tabela 29

Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia: Resultados por tema (autoria própria)

Grupo - Tema	M	S	Variância	Mín.	Máx.
G1-EU	2.250	0.754	0.568		
G2-EU	2.786	0.579	0.335		
G3-EU	2.100	0.876	0.767		
G1-SAÚDE	2.167	0.835	0.697		
G2-SAÚDE	2.857	0.535	0.286		
G3-SAÚDE	2.200	0.789	0.622		
G1-CASA	2.250	0.754	0.568		
G2-CASA	2.733	0.594	0.352	1.000	3.000
G3-CASA	2.200	0.789	0.622		
G1-LAZER E COMUNIDADE	2.750	0.622	0.386		
G2-LAZER E COMUNIDADE	2.667	0.617	0.381		
G3-LAZER E COMUNIDADE	1.900	0.876	0.767		
G1-PROJETOS FUTUROS	2.583	0.669	0.447		
G2-PROJETOS FUTUROS	2.600	0.632	0.400		
G3-PROJETOS FUTUROS	2.200	0.789	0.622		

Da mesma maneira os desvios-padrão mais baixos são transversalmente observados no G2, com índices de variância significativamente menores face ao G1 e G3 (vd. Tabela 26).

Desta forma, optou-se por analisar a consistência interna do Programa de Desenvolvimento de Competências Básicas ao nível da promoção de competências de leitura e escrita, operando-se, para o efeito o estudo correlacional entre as diversas áreas temáticas de intervenção em cada um dos 3 grupos de estudo (vd. Tabela 30).

Tabela 30

G1: Análise correlacional entre áreas temáticas (autoria própria)

Grupo - Tema	Teste	G1-EU	G1-SAÚDE	G1-CASA	G1-LAZER E COMUNIDADE	G1-PROJETOS FUTUROS
G1-EU	Pearson's r	—				
	p-value	—				
G1-SAÚDE	Pearson's r	0.939***	—			
	p-value	< .001	—			
G1-CASA	Pearson's r	1.000***	0.939***	—		
	p-value	< .001	< .001	—		
G1-LAZER E COMUNIDADE	Pearson's r	0.534	0.613*	0.534	—	
	p-value	0.074	0.034	0.074	—	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grupo - Tema	Teste	G1-EU	G1-SAÚDE	G1-CASA	G1-LAZER E COMUNIDADE	G1-PROJETOS FUTUROS
G1-PROJETOS FUTUROS	Pearson's r	0.586*	0.624*	0.586*	0.820**	—
	p-value	0.045	0.030	0.045	0.001	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Em G1 são observadas correlações muito significativas entre os temas Eu, Saúde e Casa. São observadas correlações significativas entre os temas Lazer e Comunidade e Projetos Futuros (vd. Tabela 31).

Tabela 31

G2: Análise correlacional entre áreas temáticas (autoria própria)

Grupo - Tema	Teste	G2-EU	G2-SAÚDE	G2-CASA	G2-LAZER E COMUNIDADE	G2-PROJETOS FUTUROS
G2-EU	Pearson's r	—				
	p-value	—				
G2-SAÚDE	Pearson's r	0.888***	—			
	p-value	< .001	—			
G2-CASA	Pearson's r	1.000***	0.888***	—		
	p-value	< .001	< .001	—		
G2-LAZER E COMUNIDADE	Pearson's r	0.683**	0.807***	0.715**	—	
	p-value	0.007	< .001	0.003	—	
G2-PROJETOS FUTUROS	Pearson's r	0.824***	0.747**	0.837***	0.732**	—
	p-value	< .001	0.002	< .001	0.002	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Em G2 são observadas correlações muito significativas entre os temas Eu, Saúde e Casa; entre Saúde e Lazer e Comunidade e entre Casa e Projetos Futuros. São observadas correlações significativas entre os temas Lazer e Comunidade e Projetos Futuros e entre Projetos Futuros e Saúde (vd. Tabela 32).

Tabela 32

G3: Análise correlacional entre áreas temáticas (autoria própria)

Grupo - Tema	Teste	G2-EU	G2-SAÚDE	G2-CASA	G2-LAZER E COMUNIDADE	G2-PROJETOS FUTUROS
G3-EU	Pearson's r	—				
	p-value	—				
G3-SAÚDE	Pearson's r	0.933***	—			
	p-value	< .001	—			
G3-CASA	Pearson's r	0.933***	1.000***	—		
	p-value	< .001	< .001	—		
	Pearson's r	0.739*	0.837***	0.837***	—	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grupo - Tema	Teste	G2-EU	G2-SAÚDE	G2-CASA	G2-LAZER E COMUNIDADE	G2-PROJETOS FUTUROS
G3-LAZER E COMUNIDADE	p-value	0.015	< .003	0.003	—	
G3-PROJETOS FUTUROS	Pearson's r	0.933***	1.000***	1.000***	0.837***	—
	p-value	< .001	0.002	< .001	0.003	—

* p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Em G3 são observadas correlações muito significativas entre os temas Eu, Saúde e Casa, entre Saúde, Lazer e Comunidade e Projetos Futuros, entre Eu e Projetos Futuros e entre Casa e Projetos Futuros e Casa e Lazer e Comunidade.

Foi ainda analisada a hipótese nula (não existe relação entre os fenómenos medidos) através de teste de amostras emparelhadas (T), bem como efetuada análise de significância através de teste de Wilcoxon (Z) (vd. Tabelas 33, 34 e 35).

Tabela 33

G1 e G2: análise de hipótese nula e de significância (autoria própria)

Medida1	Medida2	Test	Statistic	z	df	p	Effect Size	SE Effect Size
G1-EU	G2-EU	Student	-1.865		11	0.089	-0.538	0.501
		Wilcoxon	7.000	-1.540		0.130	-0.611	0.377
G1-SAÚDE	G2-SAÚDE	Student	-2.000		11	0.071	-0.577	0.506
		Wilcoxon	6.500	-1.610		0.114	-0.639	0.377
G1-CASA	G2-CASA	Student	-1.865		11	0.089	-0.538	0.501
		Wilcoxon	7.000	-1.540		0.130	-0.611	0.377
G1-LAZER E COMUNIDADE	G2-LAZER E COMUNIDADE	Student	0.290		11	0.777	0.084	0.453
		Wilcoxon	8.500	0.270		0.890	0.133	0.458
G1-PROJETOS FUTUROS	G2-PROJETOS FUTUROS	Student	-0.616		11	0.551	-0.178	0.423
		Wilcoxon	3.500	-0.548		0.710	-0.300	0.499

Tabela 34

G1 e G3: análise de hipótese nula e de significância (autoria própria)

Medida1	Medida2	Test	Statistic	z	df	p	Effect Size	SE Effect Size
G1-EU	G3-EU	Student	0.000		9	1.000	0.000	0.411
		Wilcoxon	14.000	0.000		1.000	0.000	0.399
G1-SAÚDE	G3-SAÚDE	Student	-0.514		9	0.619	-0.163	0.487
		Wilcoxon	14.500	-0.490		0.660	-0.194	0.377
G1-CASA	G3-CASA	Student	-0.287		9	0.780	-0.091	0.457
		Wilcoxon	16.000	-0.280		0.821	-0.111	0.377

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Medida1	Medida2	Test	Statistic	z	df	p	Effect Size	SE Effect Size
G1-LAZER E COMUNIDADE	G3-LAZER E COMUNIDADE	Student	2.228		9	0.053	0.705	0.514
		Wilcoxon	19.500	1.887		0.066	0.857	0.425
G1-PROJETOS FUTUROS	G3-PROJETOS FUTUROS	Student	0.818		9	0.434	0.259	0.498
		Wilcoxon	19.000	0.845		0.429	0.357	0.399

Tabela 35

G2 e G3: análise de hipótese nula e de significância (autoria própria)

Medida1	**Medida2**	**Test**	**Statistic**	**z**	**df**	**p**	**Effect Size**	**SE Effect Size**
G2-EU	G3-EU	Student	2.689		9	0.025	0.850	0.390
		Wilcoxon	15.000	2.023		0.053	1.000	0.458
G2-SAÚDE	G3-SAÚDE	Student	2.714		9	0.024	0.858	0.357
		Wilcoxon	15.000	2.023		0.048	1.000	0.458
G2-CASA	G3-CASA	Student	2.714		9	0.024	0.858	0.357
		Wilcoxon	15.000	2.023		0.048	1.000	0.458
G2-LAZER E COMUNIDADE	G3-LAZER E COMUNIDADE	Student	3.207		9	0.011	1.014	0.386
		Wilcoxon	21.000	2.201		0.031	1.000	0.425
G2-PROJETOS FUTUROS	G3-PROJETOS FUTUROS	Student	2.236		9	0.052	0.707	0.338
		Wilcoxon	10.000	1.826		0.089	1.000	0.499

2.6.3. Controlo de variáveis

Observando-se ainda elevada heterogeneidade nos grupos, procedeu-se à análise e controlo de variáveis relativas ao perfil biopsicossocial dos participantes, por forma a poder efetuar um controlo mais efetivo das mesmas e suportar de forma mais intensiva os participantes durante o respetivo percurso de aprendizagem. Deste modo, verifica-se que no G2 são evidentes maiores necessidades de suporte ao nível das funções intelectuais e outras funções mentais (72%), face aos G1 (46%) e G3 (50%) (vd. Tabela 36).

Tabela 36

Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e tipo de incapacidade (autoria própria)

Grupo	**Caracterização de incapacidade**	
G1	54%	Neuromusculoesqueléticas
11 part.	46%	Intelectuais, outras funções mentais
G2	28%	Neuromusculoesqueléticas
18 part.	72%	Intelectuais, outras funções mentais
G3	50%	Neuromusculoesqueléticas
10 part.	50%	Intelectuais, outras funções mentais

Esta análise foi ainda complementada pelos dados de rastreio cognitivo fornecidos pelo instrumento MoCA – Montreal Cognitive Assessment (Freitas, Alves, Simões & Santana, 2011). Os elementos de caracterização obtidos permitem globalmente aferir que nos três grupos a prevalência de participantes com perfis cognitivos abaixo da média representa mais de 75% do grupo (vd. Tabela 37).

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

Tabela 37

Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e perfil cognitivo (autoria própria)

Grupo	Caracterização do perfil cognitivo		Desvio face à média
G1 *11 part.*	Acima da média Abaixo da média	18% 82%	-2,61
G2 *18 part.*	Acima da média Dentro da média Abaixo da média	6% 16% 78%	-2,83
G3 *10 part.*	Acima da média Dentro da média Abaixo da média	10% 10% 80%	-2,59

No grupo de controlo este *screening* possibilita confirmar que os domínios do cálculo (44%), fluência verbal (44%), abstração (39%) e função visuo-espacial/ executiva constituem as dimensões nas quais se agrupam mais dificuldades (vd. Tabela 38).

Nos grupos 2 e 3, para além destas funções, são ainda identificadas a atenção auditória com números, a repetição e a evocação diferida como dimensões críticas. É ainda observável que nos grupos 2 e 3 subsistem dificuldades quase/ totalmente transversais a todos os participantes, evidenciando necessidades de suporte sistemático e intensivo.

Tabela 38

Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e dificuldades cognitivas evidenciadas (autoria própria)

Avaliação quantitativa			Competências avaliadas/ Dificuldades evidenciadas										
						Atenção			Linguagem				
Grupo	Pontuação (0/ 30)	SD	Visuo-espacial/ Executiva	Nomeação	Memória	Atenção auditória c/ nos	Atenção auditória c/ palavras	Cálculo	Repetição	Fluência verbal	Abstração	Evocação Diferida	Orientação
G1	**19,55**	**-1,72**	**39%**	**0%**	**17%**	**22%**	**11%**	**44%**	**22%**	**44%**	**39%**	**17%**	**11%**
G2	**18,50**	**-2,30**	**72%**	**39%**	**44%**	**67%**	**33%**	**67%**	**67%**	**83%**	**83%**	**78%**	**22%**
G3	**15,70**	**-1,74**	**70%**	**50%**	**40%**	**90%**	**40%**	**90%**	**70%**	**90%**	**100%**	**100%**	**20%**

Por fim, foi ainda implementado o CHAEA - Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (Miranda & Morais, 2008). Não são percecionáveis, ao nível intra e inter-grupos tendências consideradas significativas para a intervenção, pelo que se optou, por intencionalizar as propostas de promoção de aprendizagens e desenvolvimento de competências nos contextos

pessoais e sociais dos participantes, com recurso à promoção de atividades e estilos de apropriação heterogéneos e diversos e dotados de elevada contextualização pela mobilização de situações do quotidiano individual e global dos participantes (vd. Tabela 39).

Tabela 39

Controlo de variável: caracterização de participantes por grupo e estilo de aprendizagem preferencial (autoria própria)

Grupo	Níveis de preferência %	Estilo ativo	Estilo reflexivo	Estilo teórico	Estilo pragmático
G1	Estilo preferencial	7%	10%	**17%**	**17%**
11 part.	Estilo menos preferencial	10%	**17%**	3%	10%
G2	Estilo preferencial	17%	**21%**	**21%**	17%
18 part.	Estilo menos preferencial	**28%**	14%	7%	10%
G3	Estilo preferencial	**21%**	17%	**21%**	**21%**
10 part.	Estilo menos preferencial	**7%**	0%	3%	**7%**

2.6.4. Resultados relativos à avaliação da qualidade de vida/ avaliação de impactos

Na análise de impactos e dada a construção deste programa de intervenção tendo por base o plano individual do participante e o desenvolvimento da respetiva qualidade de vida e de oportunidades de participação e inclusão ativa, foram considerados os contributos de outros elementos/ resultados de fontes adicionais, nomeadamente da avaliação da perceção subjetiva da Qualidade de Vida (vd. Tabela 40).

Tabela 40

Avaliação da perceção subjetiva de Qualidade de Vida (autoria própria)

Fases da administração: WHOQOL – Bref em pré e pós-teste	G 1			G 2			G 3			M		
	Pré	Pós	↑↓	Pré	Pós	↑↓	Pré	Pós	↑↓	**Pré**	**Pós**	↑↓
Domínio Geral	83	85	↑2	83	88	↑ 5	67	73	↑7	**78**	**82**	**↑4**
Domínio Físico	68	65	↓3	67	77	↑10	77	74	↓3	**71**	**72**	**↑1**
Domínio Psicológico	68	73	↑5	66	71	↑ 6	73	78	↑5	**69**	**74**	**↑5**
Domínio Relações Pessoais	68	77	↑9	77	78	↑ 1	72	78	↑6	**72**	**78**	**↑5**
Domínio Meio Ambiente	75	59	↓16	69	72	↑ 3	76	74	↓2	**73**	**68**	**↓5**

É globalmente observada uma evolução positiva nos três grupos, observando-se, ainda assim, variações negativas nos grupos 1 e 3 nos Domínios Físico e Geral. No G1, observa-se o valor absoluto menos positivo no Domínio ambiente (59 pts.) e no G2 o valor absoluto mais positivo no Domínio Geral (88 pts.)

Os crescimentos mais expressivos por grupo são observados no G2 - Domínio físico (+10 pts.), no G1 – Domínio relações pessoais (+9 pts.) e no G3 – Domínio geral (+7 pts.).

Globalmente são apreciáveis o crescimento dos Domínios Relações pessoais (+5 pts.) e Meio Ambiente (+5 pts.).

2.6.5. Discussão preliminar dos dados – controlo de variáveis

2.6.5.1. Avaliação da função cognitiva

A avaliação da função cognitiva nos três grupos evidencia significativas dificuldades ao nível das funções cognitivas, em particular no âmbito das funções/competências visuo-espacial/ executiva, de abstração, do cálculo e da fluência verbal.

Estes resultados reforçam a pertinência deste tipo de intervenção em competências básicas e decorrem tanto do perfil de funcionalidade dos participantes como de questões ambientais, nomeadamente da estimulação que a interação com os seus contextos possibilitou ou não ao longo das suas vidas.

Neste âmbito, o programa foi particularmente desenhado para apoiar o desenvolvimento de competências nestes domínios, reforçando positivamente aqueles em que os participantes demonstravam competências mais fortes, com vista à valorização das competências de partida e construção progressiva do seu percurso de desenvolvimento contínuo.

Da mesma maneira e face aos resultados observados, eram expectáveis maiores necessidades de suporte por parte dos participantes dos G2 e G3, face ao G1.

Mais ainda e face à análise do DP presente, o G2 apresentava uma clara assimetria face aos restantes grupos, sendo de ressalvar a necessidade de mobilização ainda mais intensiva de estratégias de personalização.

2.6.5.2. Estilos de aprendizagem

Os resultados obtidos através da ferramenta *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje* (CHAEA) evidenciam grande diversidade ao nível do(s) estilo(s) de aprendizagem preferencial/ais, apesar de maioritariamente ser visível uma preferência pelo estilo pragmático. A leitura destes e decorrente desenho de atividades de desenvolvimento de competências implicou, por isso, uma elevada articulação e a coprodução das mesmas via métodos ativos por parte dos participantes, com vista à sua corresponsabilização face ao seu plano operacional.

Mais ainda, face à heterogeneidade mencionada, se reforçou a necessidade da implementação de estratégias de personalização por forma a fornecer e construir uma resposta adequada às necessidades de cada um dos participantes, tanto através de dinâmicas de caráter mais individual, como com recurso à metodologia de projeto.

2.6.5.3. Qualidade de Vida

A avaliação da perceção da satisfação quanto à qualidade de vida é atual e comummente aceite como fundamental no desenho de intervenções que visam a melhoria do estado de saúde e/ou o bem-estar económico e o desenho de políticas e estratégias para os alcançar (CRPG, 2007a, 2007b.) Avaliar a qualidade de vida no âmbito das intervenções no domínio da reabilitação e qualificação, com vista à capitalização de adquiridos e desenvolvimento de competências suportadas por estratégias de *career management* é fundamental para o sucesso deste tipo de intervenções, na medida em que a informação obtida possibilita uma compreensão mais efetiva sobre a perceção subjetiva que os participantes têm dos diferentes domínios da sua vida e possibilita uma mais eficiente modelização das práticas pedagógicas e a respetiva gestão, apoiando a otimização dos resultados e dos recursos através da inventariação comparada de modelos conceptuais e de intervenção.

Os resultados obtidos traduzem globalmente ganhos ao nível da qualidade de vida no domínio geral na ordem dos cinco pontos. Os resultados positivos mais expressivos observam-se nos domínios psicológico e das relações pessoais, sendo possível aferir, com recurso aos elementos suplementares fornecidos pelos participantes aquando do balanço final de competências, dos impactos positivos do programa ao nível da expansão da rede de interações pessoais

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

e da capacidade de se relacionar, com decorrentes impactos também ao nível dos sentimentos positivos.

Os resultados menos positivos nos domínios físico e do meio ambiente poderão ser explicados por dois fatores: no domínio físico observa-se um aumento dos índices de dor e desconforto 8em particular no G1 (grupo marcado por maiores alterações do perfil neuromusculoesquelético), indicador analisado via estratégia de balanço de competências, e relacionado com a duração das sessões face ao estado de saúde de alguns participantes e o facto da maioria ter passado de um período de inatividade para uma fase de elevada intensidade.

No domínio ambiental, os resultados menos positivos encontram fundamento na análise da literatura, existindo uma clara correlação entre o reforço de *empowerment* e autodeterminação e diminuição dos resultados face à perceção objetiva de qualidade de vida no domínio do meio-ambiente após intervenção, por uma maior consciencialização das necessidades individuais e suportes em falta no seu contexto ambiental (McDougall, Evans & Baldwin, 2010).

Face ao exposto, considera-se que o programa contribuiu positivamente para o reforço da perceção de qualidade de vida dos participantes quanto ao domínio psicológico, para a expansão das suas relações e interações sociais e para o desenvolvimento e reforço do seu *empowerment*.

2.7. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O propósito deste estudo consiste em conceber e validar uma metodologia de avaliação e intervenção em competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com deficiências e incapacidade que estão integrados no sistema formativo profissional português, possibilitando aferir quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio das competências de leitura e escrita destes indivíduos e quais as práticas implementadas em contexto formativo (estratégias, recursos e atividades) que se revertem em desempenhos mais fortes e mais fracos no domínio das competências de leitura e escrita de indivíduos adultos com incapacidade.

É também nosso objetivo validar as hipóteses iniciais deste estudo, designadamente se a consciência fonológica de indivíduos adultos com incapacidade integrados no sistema formativo português em programas de promoção de competências e literacia constitui a área de desempenho menos forte destes mesmos indivíduos no que concerne às referidas competências, bem como se o treino intencional e sistemático da consciência fonológica neste mesmo público-alvo se reverte em desempenhos mais fortes na utilização das respetivas competências de literacia.

Tendo por base os modelos teóricos que orientam os conceitos expostos e o estudo de intervenção desenvolvido, esperamos determinar e caraterizar as associações entre as práticas formativas ao nível das competências de leitura e escrita e o desempenho dos formandos nestes domínios, bem como associar positivamente as variáveis avaliação preditiva e desempenhos globais mais fortes no domínio da leitura e da escrita.

De igual forma, esperamos associar positivamente a intervenção direcionada ao treino da consciência fonológica através da implementação de um programa de treino de CF a desempenhos globais mais fortes no domínio da leitura e da escrita.

De acordo com o enquadramento teórico prévio, em Portugal, somente se apreciam estudos que avaliam as competências de leitura e escrita de indivíduos com diversidade funcional em idade escolar, não se analisando a relação entre as variáveis avaliação prévia e implementação de programas adaptados no domínio da formação profissional.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De entre os vários motivos que concorrem para esta constatação, o facto do sistema formativo profissional português assentar os momentos de diagnóstico e encaminhamento em elementos vocacionais e clínicos (IEFP, 2005), sendo que a informação relativa às competências escolares provém de certificados de frequência de percursos educativos, não fornecendo um quadro descritivo de quais as competências que os indivíduos possuem será, porventura, o mais compreensivo.

Por outro lado, a intervenção de profissionais com competências especializadas para avaliar estas dimensões ocorre somente em processo de desenvolvimento de aprendizagens e no quadro de referenciais de formação previamente definidos, estruturados em termos de objetivos e competências e com cargas horárias fixas e pouco sensíveis às necessidades temporais de uma avaliação completa do perfil de capacidade metalinguísticas envolvidas na escrita e na leitura,

Por fim, os referentes teóricos analisados sugerem que a avaliação prévia de competências de leitura e escrita fornece indicadores relevantes à intervenção, permitindo desenhar programas individualizadas e/ou de grupo que correspondam aos perfis de competência dos indivíduos (Chyl et al., 2024; Vágvölgyi et al., 2016; 2016; Iacono & Cupples, 2004).

Da mesma maneira, uma intervenção informada quanto a esses mesmos perfis é potencialmente geradora de resultados mais positivos, diante da análise das mesmas competências.

Globalmente, os nossos resultados sugerem tais associações positivas.

Concretamente e considerando os resultados globais tanto ao nível da implementação do Programa de desenvolvimento de competências básicas de literacia, como do Programa de desenvolvimento da consciência fonológica e da aplicação da LIA, o grupo de estudo que evidencia uma progressão mais positiva é o G2, sendo que este beneficiou de ambos os programas e da avaliação prévia de capacidades metalinguísticas, possibilitando a implementação de estratégias de personalização e ativação ajustadas à potencialização das áreas de desempenho mais forte e à alavancagem de suportes direcionados a desempenhos menos fortes.

O produto do nosso estudo não revela grandes índices de variabilidade de desempenho entre os participantes na sua análise inter e intra-grupo, sendo que o desvio padrão mais elevado observado se situa nos 4,89. Tal potencialmente se deverá a uma das limitações do estudo que consiste na dimensão e constituição da amostra (Marôco, 2011).

Antes, porém, de analisar os fatores subjacentes aos resultados obtidos pelas provas nos seus clusters metalinguísticos, interessa analisar o nível de intercorrelação existente entre tarefas que explicitamente analisam esta competência.

O produto do nosso estudo indica uma forte correlação entre cinco provas que constituem o módulo 1 (P1- Reconhecimento de letras; P2-Ditado de palavras; P5-Identificação de rimas; P6-Discriminação auditiva e P7-Ditado de frases), enquanto a Consciência fonémica (P3) surge como um indicador mais fraco.

Esta análise suporta a premissa de que a variável que estamos a estudar se trata efetivamente da CF, na medida em que é o constructo base que subjaz à construção das subescalas mencionadas. As prova 3 – Consciência fonémica – e P4 - Identificação da extensão surgem também, previsivelmente, como indicadores mais fracos.

Ao nível da P3, observam-se desempenhos em fase de pré-teste absolutos de zero, sendo que os participantes no estudo em todas os itens reproduziam silabicamente cada um dos itens e não identificavam os diferentes fonemas.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ao nível da P4, aprecia-se no pré-teste um desempenho significativamente mais fraco do que nos restantes testes do protocolo e, em particular, nas provas que se centram no domínio da CF.

Ao nível da P4, aprecia-se, também em pré-teste um desempenho mais fraco do que nas restantes provas que se centram no domínio da CF (excetuando-se a P3).

Durante a administração da primeira medida de avaliação os indivíduos oralizaram a contagem que faziam e, posteriormente, o valor final de fonemas que atribuíam ao item, observando-se que transversalmente faziam contagem de sílabas e não contagem de fonemas, o que sugere que os participantes possuem maiores índices de consciência silábica e índices residuais de consciência fonémica.

Estes resultados são congruentemente validados pelas respostas fornecidas pelos participantes na P3, bem como estão de acordo com a literatura e, nomeadamente, os achados de Barnes e Kim (2016), Thompkins e Binder (2003), Iacono e Cupples (2004), Castles, Holmes e Neath (2003) e Stuart e Coltheart (1998).

Estes podem encontrar justificação no método de ensino de leitura de que os indivíduos beneficiaram, considerando o investimento português nos métodos de leitura globais no combate ao analfabetismo funcional e à iliteracia (Castanho, 2007), mas também no conjunto de estratégias compensatórias que estes indivíduos desenvolveram ao longo das suas vidas, tendendo a mobilizar padrões de palavras e a competência morfológica ao invés da consciência fonológica (Barnes & Kim, 2016, Thompkins & Binder, 2003) e a recorrer mais ao conhecimento prévio (Greenberg, Pae, Morris, Calhoon & Nanda, 2009).

Tal asserção está ainda em linha com os resultados obtidos nas restantes provas e, em particular, na P1 – Reconhecimento de letras – e P6 – Discriminação auditiva – as quais se destacam das demais pelos resultados francamente positivos e que parecem fazer corroborar os efeitos dos métodos de leitura globais.

Os resultados obtidos nas provas que integram o módulo 1 podem fazer supor que a consciência fonológica, e em particular a fonémica, não tenha sido alvo de instrução intencional, pelo que os indivíduos a terão desenvolvido de forma deficitária.

Com efeito, indivíduos com incapacidade intelectual tendem a operar um desenvolvimento fonológico e em particular fonémico fraco com resultados evidentes em provas de síntese fonológica e de análise fonológica (Chyl et al., 2024; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) e requerem uma intensa instrução dirigida aos processos de descodificação e desenvolvimento geral da linguagem (Chyl et al., 2024; Nation, 2019; Nanda et al., 2014; Allor & Chard, 2011).

Por outro lado, os dados obtidos são ainda consistentes com os estudos de Iacono e Cupples (2004), sendo que, após intervenção, os resultados de contagem de fonemas são mais positivos do que os de discriminação de fonemas, confirmando a relação progressiva entre processos mais simples e processos mais complexos (Aguiar et al., 2022; Das, Naglieri & Kirby, 1994).

Ao nível das provas de leitura e mistura de palavras e pseudopalavras, os resultados novamente revelam correlação com a literatura, considerando os estudos de Moura et al. (2018, 2015) e Gaskins (2004): os participantes revelam maior facilidade em ler e misturar palavras, isto é, o seu desempenho é mais forte quando aliada consciência fonológica a consciência morfológica.

As provas que recorrem a pesudopalavras - ativadores da via não-lexical, isto é, dos mecanismos de conversão grafema/fonema (Romeira & Alves Martins, 2010) - parecem assumir níveis de complexidade superior, obtendo desempenhos inferiores em indivíduos com dificuldades ao nível da CF.

Ao nível ainda da complexidade dos itens, é possível analisar o desempenho de CF face a ortografias regulares e irregulares, sendo que os participantes revelam resultados mais positivos na leitura e escrita de palavras regulares.

A literatura suportam que resultados menos positivos ao nível de provas ativadoras da ortografia em indivíduos com incapacidade resultam de dificuldades ao nível da CF (Chyl et al., 2024; Nation, 2019; Nanda et al., 2014; Allor & Chard, 2011; Hart, Schertz, Apel & Hodson, 2007). Decorrentemente, o desempenho mais positivo no pós-teste sugere-nos que a intervenção ao nível da CF se revela positiva na leitura de ortografias, quer estas sejam regulares ou irregulares.

Ao nível da compreensão/ leitura de textos (M3) os resultados revelam melhores desempenhos quando estes são ouvidos do que quando são lidos pelo participante, o que poderá sugerir que um domínio menos forte da leitura nestes indivíduos é compensado por uma compreensão auditiva mais forte.

Por outro lado, os resultados obtidos nos itens em que os participantes tinham de realizar processos de inferência e a reduzida progressão observada nos momentos de aplicação em ambos os grupos de estudo estão ainda em linha com as teorias e modelos de compreensão de leitura orientados para o processo que sugerem que as competências de compreensão linguística não são apenas essenciais para a compreensão da mensagem básica de um texto, mas também são necessárias para conduzir níveis profundos de análise de texto (por exemplo, examinar minuciosamente a validade das afirmações e compreender o propósito do autor) (Cain, Oakhill e Lemmon, 2004; Graesser, 2007; Nation & Snowling, 1998a; 1998b; 1999, cit. in Barth, Vaughn, Capin, Cho, Stillman-Spisak, Martinez, Kincaid, 2016).

Seria relevante estudar, futuramente, de uma forma mais aprofundada esta temática, considerando inclusive que a literatura refere como handicaps de indivíduos com incapacidade intelectual dificuldades ao nível da memória auditiva (Lima, 2000) e da compreensão de frases com significado implícito (Chyl et al., 2024; Kuder, 2008).

Da mesma maneira, os resultados evidenciam desempenhos em pré-teste em textos funcionais apoiados por pistas visuais do que em textos informativos e argumentativos, em correlação com a literatura (Pellizzari & Fichen, 2017).

Observa-se ainda que transversalmente os desempenhos na análise de textos argumentativos são consideravelmente mais fracos, o que poderá sugerir uma menor exposição a esta tipologia textual, em particular no formato de leitura, como também já observado por White, Burkhardt, Yeatman e Goodman (2022).

Todavia, inversamente são os desempenhos em pós-teste com o tipo de texto argumentativo que revelam maior progressão positiva, o que poderá indiciar que o treino sistemático e a instrução dirigida às competências de leitura crítica e orientada suportadas ao longo do programa de intervenção poderão reverter-se em crescimento mais efetivo, mesmo quando comparativamente a tipologias mais presentes no quotidiano dos participantes (P13 e P14).

Os resultados relativos à compreensão de texto informativo e, particularmente à P18 - Compreensão de texto informativo (temática: lazer e comunidade) evidenciam baixa resiliência em tarefa, com índices de desempenho progressivamente menores face ao aumento de complexidade ou diminuição de pistas auditivas e visuais.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados corroboram, por isso, os modelos investigativos que enformam que leitores pouco estratégicos e com dificuldades ao nível da consciência fonológica terão maiores dificuldades no domínio da descodificação e, correlativamente, maiores dificuldades em manterem-se na tarefa e obterem bons desempenhos ao nível da compreensão (Chyl et al., 2024; Nation, 2019; Nanda et al., 2014; Allor & Chard, 2011; Hart, Schertz, Apel & Hodson, 2007).

Da mesma maneira, poderá observar-se a influência da CF ao nível da aquisição de vocabulário (Shuit, Segers, Balkom & Verhoeven, 2011), considerada a dificuldade de categorização de objetos.

Nos casos de desconhecimento do léxico, os participantes apresentavam dificuldades em decompor a palavra ou produzir associações que lhes possibilitassem atingir a compreensão dos itens (Carlisle & Rice, 2009), o que se encontra em linha com os estudos que propõem maior investimento no processamento lexical e sub-lexical, por forma a potenciar a compreensão (Rothe, Darcourt, Moll, Schulte-Körne & Schmalz, 2024; Barth et al., 2016), podendo esta constituir uma importante linha de investigação e intervenção prática futura.

Face ao exposto, esta evidências também poderão revelar uma apropriação da leitura como um processo de descodificação e não uma tarefa de construção de significados, afetando a compreensão (Gambrell & Heathington, 1981), validando a premissa de que grande parte das dificuldades ao nível da leitura têm origem nos processos de descodificação e reconhecimento das palavras (Chyl et al., 2024; Nation, 2019; Nanda et al., 2014; Allor & Chard, 2011; Hart, Schertz, Apel & Hodson, 2007; Shaywitz, 2003).

Considerando que o programa de intervenção se focou nos domínios de CF e de leitura/compreensão de textos, não é inesperado que o menor crescimento entre os dois momentos de administração se verifique precisamente nas provas 9 (Coerência e coesão), 11 (Correspondência frase – imagem (nível sintático)) e 12 (Correspondência frase – imagem (nível semântico)), na medida em que os desempenhos ainda incipientes (mesmo em pré-teste) ao nível da CF suportam precisamente essa premissa de que a leitura, para estes aprendentes, ainda é, em grande medida um processo de descodificação e não uma tarefa de construção de significados.

Neste sentido, a capacidade de produzir raciocínios inferenciais (dedutivos ou indutivos) na presença de distratores visuais é fortemente impactada, muito mais até do que por distratores semânticos, novamente em linha com a literatura (Pellizzari & Fichen, 2017).

Ainda assim, e considerados os resultados obtidos, podemos fazer depender da intervenção o desempenho mais positivo no pós-teste.

Ainda nesta linha teórica, os resultados obtidos são suportados pelos estudos que propõem o recurso a métodos mistos, isto é, que defendem que a combinação de instruções sistemáticas relacionadas com o princípio alfabético com atividades linguísticas direcionadas à compreensão e predição têm um efeito muito maior que o efeito isolado das instruções relacionadas com o princípio alfabético (Nation, 2019; Barth et al, 2016; Camili, Vargas & Yurecko, 2003; National Reading Panel, 2000).

Considerando o programa de intervenção implementado ao nível da leitura e compreensão de textos escritos, com incidência em exercícios de leitura, compreensão, extração de informação e redimensionamento/transformação textual com recurso a documentos funcionais, seria de esperar uma relação linear entre intervenção e maiores índices de compreensão dos textos funcionais, não sendo expectável que o texto de caráter literário obtivesse um score global mais positivo.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A literatura sugere desempenhos menos fortes neste tipo de população por dificuldades na monitorização da informação e/ou dificuldades em associar ao enunciado outra informação relevante (Chyl et al., 2024; Vágvölgyi et al., 2021; Gersten et al., 2001), bem como menores índices de compreensão de níveis de estruturação de parágrafos e consciência metacognitiva dos papéis dos diferentes sujeitos nos textos comparável à consciência de leitores incipientes (Chyl et al., 2024; Gambrell & Heathington, 1981).

Uma análise da intervenção implementada como um processo contínuo de investimento nos domínios de descodificação e compreensão e não como uma intervenção a dois níveis permite-nos supor que os resultados obtidos, apesar de não ter sido intervencionada a tipologia textual com pontuação mais positiva, serão um reflexo dessa intervenção.

Por um lado, porque a intervenção ao nível da CF terá favorecido a automatização da descodificação, considerando que esta é essencial para a realização de níveis mais proficientes de leitura (Therrien, Gormley & Kubin, 2006, cit. in Bursuck & Blanks, 2007) e, por outro, porque a automatização destes processos terá permitido que mais recursos de atenção fossem utilizados em processos de nível superior, tendo como objetivo a compreensão, nomeadamente a consciência metacognitiva dos papéis dos diferentes sujeitos nos textos (Chyl et al., 2024; Vágvölgyi et al., 2021; Cruz, 2007), bem como apoiando os processos de escrita e de regulação do escrito (Chyl et al., 2024).

Correlativamente, uma intervenção maioritariamente focalizada nos processos inferiores (descodificação) do desenvolvimento da leitura, em particular à CF dirigida a adultos com incapacidade intelectual parece geradora de desempenhos mais positivos em todos os níveis da leitura, tanto ao nível da descodificação, como da compreensão. Do ponto de vista da escrita, a mesma premissa não é validada por este estudo.

Por fim, a CF, quando intervencionada conjuntamente com dimensões ligadas a processos superiores (nomeadamente compreensão e predição) parece gerar um domínio mais forte da leitura e uma relação bidirecional entre os processos referido

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

CONCLUSÕES

Contributos para as respostas às questões de investigação:

A investigação de conhecimento no campo da aprendizagem da leitura e da escrita tem beneficiado de olhares diferenciados sob o ponto de vista disciplinar e metodológico, resultantes em estudos de caso, estudos etnográficos, experimentais, correlacionais, investigações no campo da cognição, da psicologia do desenvolvimento, da linguística, da sociologia, do ensino. Todos eles têm contribuído para o conhecimento atual que temos sobre esta competência que faz de nós "construtores de significado".

No âmbito da leitura, esta diversidade de trabalhos pode ser classificada em função dos seus objetivos em três linhas principais. Numa primeira agrupam-se os estudos sobre a leitura como atividade linguística. Numa segunda o conjunto de investigações centradas nos fatores/variáveis determinantes do desempenho de leitura. Por último, encontram-se os estudos que procuram estabelecer a eficácia de procedimentos de ensino.

De uma forma geral, os autores são unânimes em considerarem a existência de duas vertentes na leitura: a descodificação e a compreensão. Característico da descodificação é o conhecimento e a distinção visual e auditiva das letras, o relacionamento destas com os sons que representam, a junção de grafemas formando palavras e a identificação e pronunciação destas como entidades globais. A descodificação consiste, em suma, na transformação dos grafemas em fonemas, identificando e reconhecendo palavras utilizadas correntemente na comunicação entre indivíduos. O grau mais elevado, neste tipo de leitura, só se atinge, quando se tiver alcançado um automatismo entre ver palavras escritas e lê-las, não necessitando de recorrer à soletração. Por sua vez, a leitura de compreensão é não só posterior à descodificação, que ela pressupõe como condição, como também diferente nas suas características e objetivos.

Os leitores, assim que dominam as técnicas de descodificação, põem-nas, agora, ao serviço da compreensão da mensagem escrita, que depende, também, do seu desenvolvimento linguístico e das suas capacidades cognitivas (Perfetti, 1985). A compreensão leitora é concebida como um processo construtivo e dinâmico, fruto de atividade mental complexa por parte do leitor (Lencastre, 2003).

A literatura estabelece também a correlação entre competência leitora e competência escrita e a leitura surge mesmo como preditiva face ao desempenho na escrita (Shanahan, 2020), motivo pelo qual consideramos fundamental o estudo de ambos os fenómenos.

Muitos alunos apresentam desde as fases iniciais dificuldades na aquisição da leitura e, decorrentemente, na escrita. Este facto é uma fonte de preocupação no domínio educativo e social, uma vez que o domínio da leitura e da escrita são fatores importante na aprendizagem do sujeito entendida no seu sentido mais lato e com repercussões nas esferas pessoais, interpessoais e sociais (Vágvölgyi et al., 2021; Castro & Gomes, 2000; Lopes, 2001; Martins, 1996). Todavia, continua manifestamente por estudar e explorar o campo da promoção da leitura e da escrita em adultos com diversidade funcional, quando estabelecido o paralelismo com faixas etárias mais jovens ou com o domínio da intervenção precoce.

Embora se possa afirmar que os problemas precoces de leitura e escrita constituem fatores de risco consideráveis no desenvolvimento de trajetórias de vida menos favoráveis, diversos estudos referem resultados bastante mais favoráveis para os indivíduos que receberam o apoio

e encorajamento em casa, que foram alvo de intervenções na escola e que, enquanto adultos, foram capazes de escolher ambientes adaptados às suas limitações e às suas capacidades. Baseados nos resultados destes estudos, pais e escola têm sido apontados como sendo os intervenientes com um papel mais determinante na promoção, prevenção e remediação desta competência (Lopes, 2001), não se possuindo ainda corpo teórico suficientemente lato em Portugal para fundamentar idênticas asserções para a população em estudo nesta tese, como avança Rothes (2019).

Face ao exposto, podemos ainda assim afirmar que os resultados relativos à avaliação do desenvolvimento de competências são congruentes com os obtidos a partir da avaliação da função cognitiva e das avaliações técnicas e atividades exploratórias, sendo que as dificuldades significativas ao nível das funções executivas serão os fatores principais para os resultados menos expressivos.

Reforça-se, ainda assim, a progressão dos participantes com recurso aos métodos já mencionados.

No que se refere à mobilização de tecnologias para apoiar a aferição de competências, sinaliza-se que um número significativo de participantes contactou pela primeira vez com o computador/tablet no âmbito desta ação e que, face à complexidade deste estudo, essa variável não pôde ser isolada.

Reforça-se assim a importância de isolar esta variável em estudos futuros, considerando o seu potencial ao nível da promoção da autonomia, acesso à informação e facilitador das interações dos participantes com o mundo e práticas e serviços quotidianos, mas também considerando o risco de agravamento de gap digital.

Revela-se fulcral reforçar esta orientação das práticas e atividades para a utilização quotidiana, com vista a apoiar a qualidade de vida dos participantes e a sua progressiva autonomização no âmbito da literacia digital.

No que se refere à análise da progressão por competências, o indicador *Aplicação a novas situações* é aquele que revela menor expressividade, uma vez que as competências trabalhadas se encontram numa fase inicial de desenvolvimento e, nesta lógica, será de suma importância o encaminhamento para posteriores ações de formação/ qualificação por forma a manter e potenciar o desenvolvimento efetuado.

No que se refere à construção curricular e exploração temática, observa-se em todos os grupos progressão regular, podendo-se depreender um nível de ajustamento congruente do desenho curricular face às necessidades dos participantes e apoio à respetiva progressão.

Ao nível da complexidade temática, observam-se maiores dificuldades no domínio exploratório do tema Projetos Futuros, o que encontra explicação na complexidade adicional desta unidade face às demais, quer pelo vocabulário, quer pelos constructos pessoais a ela inerentes e, em particular, às funções cognitivas mobilizadas, em particular a abstração.

O desenvolvimento das atividades foi apoiado pela alocação a práticas simuladas e reais, com impacto na vida diária dos participantes.

Sublinha-se a importância da manutenção desta estratégia, recorrendo-se aos constructos que os participantes já possuem neste domínio e reforça-se a necessidade de maior exposição a atividades que favoreçam mecanismos de co-produção na construção dos planos individuais, contribuindo para uma maior autonomização e corresponsabilização dos participantes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Por fim, resta ressalvar que muito embora o critério adotado para a constituição do programa tenha sido a necessidade de desenvolvimento de competências básicas, a análise da progressão individual e das interações grupais permitiu constatar a necessidade de desenvolvimento das competências pessoais e sociais.

Neste sentido, a progressão dos participantes supra apresentada possibilita observar o investimento explícito e direcionado a este domínio suportado pelo desenho curricular e temático que, pela seleção e articulação das áreas de vida a trabalhar, possibilita, em simultâneo com a articulação com o referencial teórico, implementar uma intervenção direcionada ao domínio pessoal e social.

A um nível mais instrumental, poder-se-á argumentar que os resultados obtidos advêm de uma prática *Teaching to the test* (Volante, 2010). Porém, considerando que a intervenção se centra em competências de CF e de compreensão/leitura e escrita, operando nos domínios da descodificação e compreensão, com vista ao desenvolvimento/automatização de processos cognitivos de nível inferior e superior, investindo na bidireccionalidade dos mesmos e não recorrendo ao treino sistematizada de exercícios equivalentes do ponto de vista do desenho pedagógico aos que constam das subescalas, refutamos essa premissa.

Para mais, essas mesmas competências são holísticas à aprendizagem e operacionalização da leitura, ou seja, dimensões desenvolvimentais (Cruz, 2007).

Acresce que, pela natureza funcional dos recursos utilizados, em particular na dimensão textual – tipologias e conteúdos presentes nos domínios de formação tecnológica dos indivíduos e integrantes da sua prática profissional futura – podemos ainda supor da generalização dos mesmos a outras áreas da formação e das participações profissionais (Capucho, 2009), reforçando o papel do desenvolvimento da leitura enquanto instrumento e não uma meta em si mesmo (Citoler,1996).

Esta intervenção constitui ainda uma dimensão inicial da intervenção e percurso formativo dos participantes, pelo que os contributos das competências desenvolvidas serão capitalizáveis/ capitalizados o desenvolvimento de todas aquelas que, constantes do referencial de formação, as ativam, sustentando a leitura, em particular, como elemento de relevo no sucesso académico e profissional e a sua transversalidade (Capucho, 2009) porque mediadora do acesso à informação.

Por fim, tendo intervencionado o domínio das competências linguísticas e dos processos cognitivos associados (e não dos conhecimentos), pretendeu-se investir na estabilidade temporal daquelas, sustentada pelo corpo teórico que consensualmente reconhece o bom domínio da consciência fonológica como um dos fatores promotores de bons leitores (Chyl et al., 2024; Allor & Chard, 2011; Paulino, 2009; Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006; Shaywitz, 2003; Stuart & Coltheart, 1988).

Contributos para a constituição de recomendações para o desenvolvimento e implementação de programas focados na promoção de competências básicas de literacia em adultos com PCDF integrados no sistema de Formação Profissional português:

No contexto da intervenção junto de pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades (PCDF) colocam-se algumas especificidades decorrentes das alterações nas funções e estruturas do corpo, limitações da atividade e restrições na participação que experienciam.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estas especificidades devem ser exploradas caso a caso, dado que as deficiências e incapacidades resultam da interação entre as características individuais e o ambiente em que as pessoas se inserem, sendo a qualidade desta relação que determina o nível de funcionalidade/incapacidade.

Assim, a existência de uma mesma tipologia de alterações nas funções e estruturas do corpo não determina as limitações da atividade e as restrições na participação que as pessoas possam experienciar, dado que para tal concorrem aspetos como a gravidade das alterações, as atividades em causa, os facilitadores e as barreiras do ambiente em que se insere o indivíduo (e.g., características físicas e materiais do contexto, densidade e responsividade da rede social de suporte) e as influências dos fatores pessoais (e.g., idade, padrão geral de comportamento).

Neste quadro, o estabelecimento da relação andragógica entre o facilitador de aprendizagens e o aprendente é uma fonte privilegiada de conhecimento, advindo da exploração das características do aprendente e dos potenciais impactos na organização e implementação dos percursos de aprendizagem.

Não obstante, aquando da conceção de programas e sessões de formação, pode-se antecipar, com as devidas ressalvas, algumas especificidades a partir da identificação das funções que são mobilizadas pelos diversos conteúdos formativos e objetivos de aprendizagem nos vários domínios da funcionalidade, em articulação com a identificação de fatores ambientais que possam atuar como facilitadores para a efetiva participação das pessoas com deficiências e incapacidades.

Deste modo, no nível de abstração em que se situa o presente documento, propõe-se a sistematização de alguns contributos que possam apoiar os intervenientes na facilitação das aprendizagens na articulação com pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades, categorizadas por limitações na participação e restrições nas atividades, partindo da identificação de potenciais barreiras e facilitadores.

Não se assumindo com um carácter exaustivo nem prescritivo, mas sim meramente orientador, compete ao facilitador efetuar a análise da sua adequação às situações concretas e proceder às adaptações necessárias.

Assim, no âmbito das estratégias gerais, este estudo revela que constituem facilitadores na promoção de aprendizagens em geral: (i) estabelecer contacto com o aprendente, preferencialmente ainda antes da formação, de modo a explorar as suas especificidades em contexto individual e confidencial; (ii) perguntar ao aprendente se utiliza algum produto de apoio, pedindo que lhe seja identificada o mesmo, de modo que o facilitador de aprendizagens se possa informar sobre as implicações daí decorrentes; (iii) adaptar o programa de formação às características da pessoa, assegurando o alinhamento com o seu estilo de aprendizagem; (iv) permitir que os aprendentes tomem decisões acerca do que aprendem e como o fazem – orientação para a pessoa –, assegurando que os resultados de aprendizagem esperados são claros para todos os intervenientes; (v) integrar conteúdos temáticos sobre «aprender a aprender» no programa de formação sempre que possível; (vi) explorar conteúdos partindo dos mais concretos em direção aos mais abstratos; (vii) conceber os programas de formação assegurando a criação de oportunidades para que os aprendentes possam refletir sobre as aprendizagens, articular os conteúdos aprendidos com os já anteriormente desenvolvidos e antecipar os seguintes; (viii) apoiar os aprendentes na identificação da relevância das aprendizagens para os seus objetivos pessoais e profissionais, apoiando o estabelecimento de relações entre as primeiras e as suas experiências

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

e valores; (ix) criar atividades de avaliação nas quais os indivíduos têm a oportunidade de estabelecer relações com as competências que já desenvolveram e com as suas experiências anteriores; (x) privilegiar a diversidade de métodos de avaliação, incluindo estratégias de autoavaliação.

Ao nível da promoção de competências de literacia, revela-se como fundamental (i) a utilização de materiais concretos, interessantes, apropriados à idade da pessoa e que lhe sejam relevantes; (ii) a mobilização de textos naturais e de problemas/ situações do quotidiano; (iii) a mobilização de cenários/ atividades de prática que possibilitam utilizar conteúdos de formas diferentes, com graus de dificuldade distintos e que potenciem a transferência de conhecimentos para novas situações; (iv) a avaliação prévia de competências e o desenho personalizado de intervenções; (v) privilegiar a demonstração prática das aprendizagens realizadas, em alinhamento com a promoção das aprendizagens baseadas na prática; (vi) fomentar a utilização de processadores de texto com capacidade preditiva e correção ortográfica; (vii) privilegiar a análise de elevada profundidade de um menor número de documentos de apoio, em vez da análise mais genérica de um maior número de documentos; (viii) executar ações complementares em conteúdos que impliquem sequências ou processos complexos, se necessário; (ix) apoiar a compreensão com recurso a pistas visuais, diversificando as estratégias de apresentação de conteúdos, com especial enfoque em listas, fluxogramas, mapas conceptuais, etc., e utilizando as cores para destacar conteúdos ou apoiar a compreensão; (x) repetir a ideia principal em diversos contextos, utilizando, sempre que possível, estímulos visuais; (xi) disponibilizar caixas de palavras com ou sem pistas visuais para apoiar a expansão do léxico oral e escrito; (xii) utilizar as tecnologias de informação e comunicação como suportes à transmissão da informação, ampliando as vias de acesso aos conteúdos (e.g., via visual/ leitura; via auditiva/ leitor de ecrã; via mista/ função de ditado…); (xiii) presentar a informação e as instruções em etapas curtas e sequenciais e rever cada uma das etapas frequentemente (análise de tarefas); (xiv) mobilizar pistas naturais que transmitem ações expectáveis; (xv) ensinar estratégias compensatórias para potenciação da memorização. Reconhecer as formas de comunicação verbais e não-verbais; (xvi) adotar uma comunicação oral e escrita o mais clara possível, preferindo mensagens breves, com palavras comuns, de uso generalizado e frequente, contendo apenas as informações necessárias; (xvii) utilizar diferentes materiais como gravações áudio, gravações visuais e fichas informativas pictóricas; (xviii) realçar palavras-chave; (xix) privilegiar questões breves, diretivas, nomeadamente as de escolha múltipla, preenchimento de espaços, etc.; (xx) reforçar as descrições verbais aquando da apresentação de material escrito, dado que, conforme observado, alguns aprendentes privilegiam, frequentemente, o canal auditivo; (xxi) preferir questões curtas a questões de resposta múltipla, dado que os aprendentes poderão experienciar dificuldades na identificação de diferenças subtis entre palavras ou expressões; (xxii) mobilizar estratégias de leitura e escrita fácil na conceção de recursos; (xxiii) mobilizar treino intencional direcionado ás competências fonológicas.

Limitações deste estudo e contributos para estudos futuros:

Resulta ainda deste estudo o reconhecimento de naturais limitações, bem como de contributos e pistas para investigações futuras.

Assim, não podemos deixar de reconhecer que estes resultados podem, porém, estar, de certa forma, condicionados, dado o tamanho da amostra ser reduzido e esta não ter sido constituída de forma aleatória.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Da mesma maneira, a não utilização de um grupo de controlo puro, que não beneficiasse de qualquer tipo de intervenção, dada a dimensão da amostra e os objetivos socioprofissionais e deontológicos da formação profissional surge como uma segunda limitação desta investigação.

Daqui decorrem também implicações futuras, nomeadamente a aplicação a uma amostra representativa, com constituição de grupo de controlo e análises correlacionais dos índices de complexidade e dos índices de dificuldade dos itens.

Contudo, apesar do exposto, não foi impeditivo de demonstrarmos as tendências verificadas, constituindo-se assim como a primeira etapa para a implementação de práticas pedagógicas informadas no domínio da formação profissional adaptada a indivíduos com incapacidade intelectual.

De acordo com a literatura, estudos recentes têm encontrado diferenças de género em provas de leitura e escrita que favorecem o desempenho das mulheres (Vágvölgyi et al., 2016; Pauls, Petermann, & Lepach, 2013). Estas diferenças podem ser explicadas pelo tipo de tarefa utilizada (Pauls, Petermann, & Lepach, 2013), pelos processos organizacionais reflexivos (aprendizagem), ou seja, as mulheres observam, descobrem e / ou ensaiam conexões dos detalhes do texto com mais frequência e com mais eficiência do que os homens (Bloise & Johnson, 2007), ou por as mulheres terem um desempenho superior aos homens em medidas de memória que sejam fortemente dependentes de estratégias de procura e recuperação da informação (Fuentes & Desrocher, 2013).

Bloise e Johnson (2007) referem que as diferenças observadas em refletir ou recordar informação podem não resultar unicamente da diferença de género, por si só, mas também pelas características individuais que se sobrepõem ao género, tais como a correspondência de aspetos emocionais do ambiente ou a importância que cada um dá à informação emocional presente nas próprias experiências. Será, portanto, uma pista para estudos futuros a identificação e análise de resultados diferenciais ao nível dos desempenhos de leitura e escrita tendo por base o género dos participantes.

A pesquisa desenvolvida no contexto deste estudo suscitou ainda outras questões, que não puderam ser aprofundadas pela complexidade desta investigação e pela necessidade de delimitar a amplitude do trabalho.

A necessidade de focalizar e delimitar o estudo levou a optar pela aplicação da LIA a dois grupos da amostra (grupos experimentais). Pela necessidade de delimitar o estudo no tempo, bem como pelo facto de este decorrer integrado na frequência de um percurso de capacitação socioprofissional, não foi possível, posteriormente, aplicar a prova ao grupo de controlo. Essa necessidade de focalização levou ainda a optar pela implementação dos Programa de Promoção de Competências Básicas e de Treino Fonológico por especialistas na área, o que resultou na ausência de validação empírica em contexto de sala de formação, a partir da transferência deste para outros formadores. Considera-se que a implementação de ambos os Programas com práticas supervisionadas seria de suma importância, por forma a percecionar o papel do formador na sua aplicação.

Tendo em conta o quadro teórico que suportou esta estudo, futuramente será pertinente que sejam avaliadas as propriedades dos estímulos que integram este Programa, no sentido de permitir ampliar o conhecimento relativo às potencialidades e limitações deste, ao aplicá-lo a uma

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

amostra maior, tornando-se esta representativa da realidade nacional. Considera-se também relevante estudar a eficácia do Programa, incluindo as práticas supervisionadas dos formadores, para estudar o papel do formador na respetiva aplicação.

A monitorização dos Programas, com orientações de implementação direcionadas aos formadores, permitia colmatar a falta de condições para tornar as práticas efetivas, sistemáticas e verdadeiramente transformadoras (Schachter et al., 2019), pelo que poderá constituir uma linha de desenvolvimento futuro, a partir desta reflexão, que se estude a formação específica, nesta área da consciência fonológica, dos formadores, para garantir que possuem os conhecimentos necessários para o treino desta competência.

Ciesielski e Creaghead (2020) colocam como prioridade o conteúdo, pois o que é aprendido depende do que é ensinado. Seria importante estudar o impacto que os programas de intervenção na promoção de competências básicas de leitura e escrita em adultos têm na capacidade de aplicação destas competências para a resolução de problemas quotidianos, quando combinados com programas de treino fonológico, pois o efeito parece ser amplificado.

Vivendo-se numa sociedade cada vez mais dependente da obtenção rápida de informação, e a leitura representando para os maus leitores o primeiro embaraço na realização de tarefas que lhes são solicitadas (Sim-Sim, 2006), mais ainda que cada vez mais as tarefas de leitura estão associadas à literacia digital, considera-se que novos Programas de estimulação da leitura e da escrita e da consciência fonológica devem acompanhar a tendência dos ambientes digitais, como o uso de telemóveis, parecendo pertinente estudar-se o nível de envolvimento dos participantes na tarefa, em formato não-digital e em formato digital e decorrentes implicações. Observando-se ainda as potencialidades da inteligência artificial e da inteligência generativa para o campo da linguística e da andragogia, esta abre-se como uma área de investimento inegável.

Finalmente, constitui-se como fundamental o desenvolvimento de estudos que explorem trajetórias longitudinais com maiores intervalos de tempo, por forma a observar a efetividade das medidas, bem, como a transferências das competências promovidas para os contextos pessoais e socioprofissionais dos participantes.

Pode-se concluir que esta investigação aponta caminhos para a operacionalização da consciência fonológica em contexto de formação prévia de adultos com diversidade funcional, alavancando a frequência de ações subsequentes.

Mais ainda, se observa a pertinência de investir na promoção das competências de leitura e escrita desta população, dado o movimento natural via inclusão que o sistema formativo português se encontra a operar e que se traduz numa cada vez maior inclusão das pessoas com diversidade funcional associada a deficiências e incapacidades serem integradas em contextos de formação regular.

Esta tendência também se traduz no caráter excecional deste programa destinado à recuperação e atualização de competências básicas, as quais são ainda secundarizadas face ao investimento nas dimensões tecnológicas e atitudinais.

Há que salientar, assim, que o sistema formativo português, neste programa em particular, constitui-se como a exceção face aos demais congéneres europeus.

Mais ainda se releva a sua importância na medida em que são garante da autonomia e empoderamento destas pessoas, no acesso que possibilitam à informação e na capacitação para a resolução de questões e problemas quotidianos, sem as quais, esta população permanece na dependência da mediação de terceiros para poder exercer os seus direitos de participação e inclusão ativa.

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os resultados empíricos desta investigação contribuem, por isso, para perspetivar formas de intervenção, no contexto formativo, com vista a promover a mudança de práticas andragógicas. As práticas formativas podem incluir a implementação deste Programa de estimulação de consciência fonológica, que vem colmatar a escassez de Programas na área e, assim, garantir que a construção do conhecimento seja rigorosa e capaz de alterar práticas para situações de aprendizagem mais estruturadas e promissoras.

Assume-se que a existência de estratégias didáticas, possivelmente transformadas num Programa de consciência fonológica, poderiam contribuir para uniformizar as práticas dos formadores e evitar imprecisões que podem comprometer as aprendizagens da leitura e da escrita de adultos com diversidade funcional. No entanto, os resultados ou o impacto deste investimento na área da consciência fonológica teria de passar ainda pela formação dos profissionais e da constante atualização destes, por serem fatores determinantes para que o possível programa fosse implementado em contexto formativo.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

BIBLIOGRAFIA

Abbott, R., Berninger, V., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of* Educational Psychology, 102, 281-298.

Aguiar, Cecília & Alçada, Isabel & Alves, Diana & Martins, Margarida & Araújo, Susana & Cadime, Irene & Carreker, Susanne & Costa, Ana & Costa Pereira, Teresa & Fernandes, Sandra & Gomes, Inês & Goucha, Tomás & Joshi, R Malt & Lousada, Marisa & Lopes, João & Martins, Marta & Mata, Lourdes & Moats, Louisa & Moura, Octávio & Alves, Rui. (2022). Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências.

Albuquerque, A., & Martins, M. A. (2020). Invented spelling activities in kindergarten: The role of instructional scaffolding and collaborative learning. International Journal of Early Years Education, 29(1), 96-113.

Allal, L. & Chanquoy, L. (2004). Introduction: Revision revisited. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), Revision: Cognitive and instructional processes (pp. 1-8). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J. K., Cheatham, J. P, & Champlin, T. M. (2010). Comprehensive reading instruction for students with intellectual disabilities: Findings from the first three years of a longitudinal study. Psychology in the Schools, 47, 445-466.

Alves Martins, M., & Niza, I. (1998). Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita. Lisboa: Universidade Aberta.

Anand, A. & Schimke, A. (May 2015). "Grade levels could be a thing of the past in schools focused on competency." PBS Newshour. http://www.pbs.org/newshour/updates/say-goodbye-fifth-grade-k-12-schools-test-competency-based-learning/

ANQEP, IP. (2021a). Referencial de Competências-chave de Educação e Formação de Adultos – Nível Básico. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em: https://bocatalogo.anqep.gov.pt/webapi/api/documentos/3069

ANQEP, IP. (2021b). Catálogo Nacional de Qualificações – Metodologia de Desenho de Qualificações. Editorial do Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Disponível em: https://bocatalogo.anqep.gov.pt/webapi/api/documentos/1718

Alves R. A. (2020). "Atitudes face à escrita em adolescentes portugueses". *Indagatio Didactica*. doi: 10.34624/ID.V12I2.17466

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Alves R. A. (2013). *A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita*. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian. 2013.

Alves, R. A. *(2009). A mente enquanto escreve: A automatização da execução motora na composição escrita* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto

Ans, B., Carbonnel, S. , & Valdois , S. (1998) . A connectionist multiple - trace memory model for polysyllabic word reading. Psychological Psychological Review, 01 Oct 1998, 105(4):678-723

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist, 37, 122-147.

Barnes, A. E., and Kim, Y. S. (2016). Low-skilled adult readers look like typically developing child readers: a comparison of reading skills and eye movement behavior. Read. Writ. 29, 1889–1914. doi: 10.1007/s11145-016- 9657-5

Baron, J. Orthographic and word specific mechanisms in children's reading of words. Child Development, 50, 265-292, 1979

Barth AE, Vaughn S, Capin P, Cho E, Stillman-Spisak S, Martinez L, Kincaid H. Effects of a Text-processing Comprehension Intervention on Struggling Middle School Readers. Top Lang Disord. 2016 Oct-Dec;36(4):368-389. doi: 10.1097/TLD.0000000000000101. PMID: 28943694; PMCID: PMC5608104.

Benavente e Rosa (1995), "Literacia e cidadania" in Lucília Salgado "Literacia e aprendizagem da leitura e da escrita". Lisboa: Ministério da Educação, 21-22.

Benavente, A, (coord.), Rosa, A., Costa, A. & Ávila, A. (1996). A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Berninger, V., & Abbott, D. (2010). Listening comprehension, oral expression, reading comprehension and written expression: Related yet unique language systems in grades 1, 3, 5, and 7. Journal of Educational Psychology, 102, 635–651.

Berninger, V.W. & Winn, W.D. (2006). Implications of advancements in brain research and technology for writing development, writing instruction, and educational evolution. In C.A. MacArthur, S. Graham, & J. Fitzgerald (Eds.), Handbook of writing research. (pp. 96-114). New York: Guilford Press.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Berninger, V., & Amtmann, D. (2003). Preventing written expression disabilities through early and continuing assessment and intervention for handwriting and/or spelling problems: Research into practice. In H.L. Swanson, K. Harris, and S. Graham (Eds.), Handbook of research on learning disabilities (pp. 345-363). New York: Guilford.

Berninger, V. W., Yates, C., Cartwright, A., Rutberg, J., Remy. E., & Abbott, R. (1992). Lower-level developmental skills in beginning writing. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 4, 257-280.

Berninger, V., Cartwright, A., Yates, C., Swanson, H.L., & Abbott, R. (1994). Developmental skills related to writing and reading acquisition in the intermediate grades: Shared and unique variance. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 6, 161-196.

Berninger, V. W., & Swanson, H.L. (1994). Modifying Hayes and Flower's model of skilled writing to explain beginning and developing writing. In E. Butterfield (Ed.), Children's writing: Toward a process theory of development of skilled writing (pp. 57-81). Greenwich, CT: JAI Press.

Boudard, E., and Jones, S. (2003). The IALS approach to defining and measuring literacy skills. Int. J. Educ. Res. 39, 191–204. doi: 10.1016/j.ijer.2004. 04.003

Boscolo, P. & Gelati, C. (2007). Best practices in promoting motivation for writing. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), Best practices in writing instruction (pp. 202-221). New York, NY: Guilford Press.

Bowers, J. S. (2020). Reconsidering the evidence that systematic phonics is more effective than alternative methods of reading instruction. Educational Psychology Review, 32, 681-705.

Brooks, P., Everatt, J., and Fidler, R. (2016). Adult Reading Test 2 (Silent and Oral Reading) A UK Standardised Test for Prose Reading Accuracy, Comprehension and Speed,With Norms forWriting Speeds. Adult Reading Test Limited.

Brophy, J. (1985). "Teacher influences on student achievement." American Psychologist, 41, 1069-0177.

Buddeberg, K., Dutz, G., Grotlüschen, A., Heilmann, L., and Stammer, C. (2020). Low literacy in germany: results from the second german literacy survey. Eur. J. Res. Educ. Learn. Adults 11, 127–143. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela 9147

Bughin, J., Lund, S., & Hazin, E. (2018, May 24). Automation will make lifelong learning a necessary part of work. Harvard Business Review. Recuperado de: https://www.mckinsey.com/mgi/overview/in-the-news/automation-will-make-lifelong-learning

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Bulger, M. (2016). Personalized Learning: The Conversations We're Not Having. Data & Society Working Paper.

Campbell, J.R., Kelly, D.L., Mullis, I.V.S., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2001). Framework and specifications for PIRLS assessment 2001, second edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Cartwright KB, Marshall TR, Huemer CM, Payne JB, (2019). Executive function in the classroom: Cognitive flexibility supports reading fluency for typical readers and teacher-identified low-achieving readers. Res Dev Disabil. 2019 May;88:42-52. doi: 10.1016/j.ridd.2019.01.011. Epub 2019 Mar 6. PMID: 30851482.

Chenoweth, N.A. & Hayes, J.R. (2001). Fluency in writing: Generating text in L1 and L2. Written Communication, 18, 80-98.

Chyl K, Dębska A, Pokropek A, Szczerbiński M, Tanaś ŁL and Sitek M (2024) Assessment of adults with low literacy skills: a review of methods. Front. Educ. 9:1346073. doi: 10.3389/feduc.2024.1346073

Clayton, F. J., West, G., Sears, C., Hulme, C., & Lervåg, A. (2020). Longitudinal study of early reading development: Letter-sound knowledge, phoneme awareness and RAN, but not letter-sound integration, predict variations in reading development. Scientific Studies of Reading, 24(2), 91-107.

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2020). Emprego e diversidade funcional em Portugal (estudo em fase de publicação).

CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia & ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. (2007a). Mais qualidade de vida para as pessoas com deficiências e incapacidades – Uma estratégia para Portugal. CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. Vila Nova de Gaia. URL: https://www.crpg.pt/dpublicacoes/mais-qualidade-de-vida-para-as-pessoas-com-deficiencias-e-incapacidades-uma-estrategia-para-portugal/

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia & ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. (2007b). Qualidade de Vida – modelo conceptual. URL: http://www.crpg.pt/estudosProjectos/Projectos/modelizacao/Documents/Modelo_de_Qualidade_de_Vida.pdf

CRPG – Centro de Reabilitação Profissional de Gaia & ISCTE – Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. (2007c). Elementos De Caracterização Das Pessoas Com Deficiências E Incapacidades. Vila Nova de Gaia. URL: https://www.crpg.pt/dpublicacoes/elementos-de-caracterizacao-das-pessoas-com-deficiencias-e-incapacidades/

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, D., & Apichatabutra, D. (2009). Repeated reading interventions for students with learning diablities: Status of the evidence. Exceptional Children, 75(3), 263-280.

Citoler, S. D. (1996). Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura Matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais (pp.111-136). Lisboa: Dinalivro.

Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In M. Snowling & C. Hume (Eds.). The science of reading: A handbook (pp.6- 23). Malden, MA: Blackwell.

Colheart M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. Psychological Review, 108, 204-256.

Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P., & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. Psychological Review, 100(4), 589–608. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589

Cruz, V. (2007). Uma abordagem Cognitiva da Leitura. Lidel Edições Técnicas. Porto.

Cypert, R., & Petro, M. (2019). Prosody instruction intervention as a means to improved reading comprehension. Applied Cognitive Psychology, 33(6), 1305- 1311.

David, J. (1991): La dictée à l'adulte ou comment de jeunes enfants oralisent l'écrit, Études de Linguistique Appliquée, 81, 7-20.

De La Paz, S., & Graham, S. (1995). Dictation: Applications to writing for students with learning disabilities. In T. Scruggs & M. Mastropieri (Eds.) Advances in learning and behavioral disorders (Vol. 9, pp. 227-247). Greenwich, CT: JAI Press

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior." Psychological Inquiry, 11, 227-268.

Decreto-Lei n.º 108/2015, de 17 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 116 (2015). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/file/67508037

Decreto-Lei n.º 131/2013, de 11 de setembro. Diário da República, 1.ª série — N.º 175 (2013). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2013/09/17500/0567005686.pdf

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Decreto-Lei n.º 290/2009, de 12 de outubro. Diário da República, 1.ª série — N.º 197 (2009). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2009/10/19700/0748207497.pdf

Dede, C., & Richards, J. (Eds.). (2012). Digital teaching platforms: Customizing classroom learning for each student. New York, NY: Teachers College Press.

DeMonte, J. (2018). Micro-credentials for teachers: What three early adopter states have learned so far. Washington, DC: American Institute for Research. Recuperado de: https://www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Micro-Creditials-for-Teachers-September-2017.pdf

Deming, D. (2017). "The Growing Importance of Social Skills in the Labor Market", The Quarterly Journal of Economics, Vol. 132/4, pp. 1593-1640.

Deno, S.L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. Remedial and Special Education, 37(3), 184–192.

Deno, S. L., & Fuchs, L. S. (1987). Developing curriculum-based measurement systems for data-based special education problem solving. Focus on Exceptional Children, 19(8), 1–16.

Desjardins, R. (2020), "PIAAC Thematic Review on Adult Learning", OECD Education Working Papers, No. 223, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/864d2484-en.

Desjardins, R. and A. Warnke (2012), "Ageing and Skills: A Review and Analysis of Skill Gain and Skill Loss Over the Lifespan and Over Time", OECD Education Working Papers, No. 72, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5k9csvw87ckh-en.

Despacho n.º 9251/2016, de 20 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 138 (2016). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf2s/2016/07/138000000/2225822270.pdf

Despacho n.º 8376-B/2015, de 30 de julho. Diário da República, 2.ª série — N.º 147 (2015). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/file/69906402

Donegan, R. E., Wanzek, J., & Al Otaiba, S. (2020). Effects of a reading intervention implemented at differing intensities for upper elementary students Learning Disabilities Research and Practice, 35(2) 62-71

Downing, J. & ieong, C.K. (1982). Psychology of Reading. New York: Mac. Millan Publications.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Downing, J. & Valtin, R. (1984). Language awareness and learniqg to read. New York: Springer Verlag.

Downing, J. (1987). Clarté cognitive et conscience linguistique. Dossiers de I'Education, 11-12: 31-43.

Ehri, L. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In Snowling M., Hulme C. (Eds.), The science of reading: A handbook (pp. 135–154). Malden, MA: Blackwell.

Elhassan Z., Crewther, SG., Bavin, EL. (2017). The Contribution of Phonological Awareness to Reading Fluency and Its Individual Sub-skills in Readers Aged 9- to 12-years. Front. Psychol. 8:533. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00533

Englert, C.S.; Raphael, T.E.; Fear, K.L., & Anderson, L.M. (1988). Students' metacognitive knowledge about how to write informational texts. Learning Disability Quarterly, 11, 18-46.

Fayol, M. (1999). From on-line management problems to strategies in written composition. In M. Torrance & G. Jeffery (Eds.), The cognitive demands of writing: Processing capacity and working memory effects in text production (pp. 13-23). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: a preliminary study. Reading and Writing, 21, 805-821.

Ferreiro, E. (2010). Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez.

Ferreiro, E., Teberosky, A. (2007). A psicogêneses da língua escrita. São Paulo: Cortez.

Festas, I., Martins, C., & Leitão, J. (2007). Dificuldades na Escrita de Palavras: Sua Avaliação numa Bateria de Provas Psicolinguísticas (PALPORT). Psicologia e Educação, 6 (1), 1-18.

Forster, Kenneth I.. 1989. "Chapter 3 – Basic Issues in Lexical Processing". In: William Marslen-Wilson (ed.), Lexical Representation and Process. Cambridge, MA: The MIT Press. 75-107.

Forster, Kenneth I. e Elizabeth S. Bednall. 1976. "Terminating and exhaustive search in lexical access". In: Memory & Cognition, volume 4 (1), 53-61.

Fidalgo, R. & García, J.N. (2007). Intervención metacognitiva en la composición escrita: Revisión de modelos e investigación. Revista de Psicología General y Aplicada, 60, 347-375.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fidalgo, R.; García, J.N.; Torrance, M. & Ramón, P.R. (2009). Cómo enseñar composición escrita en el aula: Un modelo de instrucción cognitivo-estratégico y autorregulado. Aula Abierta, 37, 105-116.

Fidalgo, R.; Torrance, M. & García, J.N. (2008). The long-term effects of strategy-focused writing instruction for grade six students. Contemporary Educational Psychology, 33, 672-693.

Friederici, A. D., Chomsky, N., Berwick, R. C., Moro, A., & Bolhuis, J. J. (2017). Language, mind and brain. Nature Human Behaviour, 1(10), 713-722

Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), Surface Dyslexia (pp. 301-330). London: Lawrence Erlbaum Associates Inc..

Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. Annals of Dyslexia, 36, 69-81.

Frith, U. (1999). Cognitive Development and Cognitive Deficit. In A. Slater & D. Muir (Eds.), The Blackwell Reader in Developmental Psychology (pp. 509-522). Oxford: Blackwell Publishers Inc..

Fuchs, L.S., & Deno, S.L. (1992). Effects of curriculum within curriculum-based measurement. Exceptional Children, 58, 232–243.

Fuchs, L.S., Deno, S.L., & Mirkin, P.K. (1984). The effects of frequent curriculum-based measurement and evaluation on pedagogy, student achievement, and student awareness of learning. American Educational Research Journal, 21, 449– 460.

Fuller, D. F. (1995). Development of topic-comment algorithms and test structures in written compositions of students in grades one through nine. Unpublished doctoral dissertation. Seattle, WA: University of Washington.

Gaëlle, P., Pierre, G., Sanchez Puerta, M., Valerio, A., Rajadel, T. (2014), STEP Skills Measurement Surveys Innovative Tools for Assessing Skills, World Bank, Washington D.C., http://microdata.worldbank.org/index.php/catalog/2010/download/32353.

García, J.N., Caso-Fuertes, A-M; Fidalgo, R.; Árias-Gundín, O. & Torrance, M. (2010). Spanish research on writing instruction for students with and without learning disabilities. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), Traditions of writing research (pp. 71-81). New York, NY:

García, J.N. & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6, 77-98.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Gardner, H. (2011). Frames of mind: The theory of multiple intelligences. New York, NY; Basic Books.

Gellert, A. S., and Elbro, C. (2013). Cloze tests may be quick, but are they dirty? Development and preliminary validation of a cloze test of reading comprehension. J. Psychoeduc. Assessm. 31, 16–28. doi: 10.1177/0734282912451971

Glowa, L. & Goodell, J. (2016) Student-Centered Learning: Functional Requirements for Integrated Systems to Optimize Learning Vienna, VA.: International Association for K-12 Online Learning (iNACOL).

Glushko, R.J. The organization and activation of orthographic knowledge in reading aloud. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 5, 674-69, 1979 1.

Glushko R.J. Principle for pronouncing print: The psychology of phonography. Em A.M. Lesgold & C.A. Perfetti , Eds.), Interactive processes in reading. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1981.

Goswami, U. Children's use of analogy in learning to read: A developmental study. Journal of Experimental Child Psychology, 42, 73-83, 1986.

Goswami, U & Bryant, P. Phonological skills and learning to read. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum, 1990.

Gottardo, A., Mirza, A., Koh, P. W., Ferreira, A., & Javier, C. (2018). Unpacking listening comprehension: The role of vocabulary, morphological awareness, and syntactic knowledge in reading comprehension. Reading and Writing, 31(8), 1741-1764.

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. Reading Research Quarterly, 53(3), 279-304.

Graham, S., MacArthur, C. A., & Hebert, M. (Eds.) (2019). Best practices in writing instruction. New York: Guilford Press.

Graham, S. & Harris, K. (2016). A path to better writing: Evidence-based practices in the classroom. The Reading Teacher, 69, 359 - 365. doi: 0.1002/trtr.1432

Graham, S. & Harris, K.R. (2009a). Almost 30 years of writing research: Making sense of it all with The Wrath of Khan. Learning Disabilities Research & Practice, 24, 58-68.

Graham, S., & Harris, K. R. (2009b). Evidence-based writing practices: Drawing recommendations from multiple sources. British Journal of Educational Psychology Monograph Series II(6), 95-111.

Graham, S. & Harris, K.R. (2005). Writing better: Effective strategies for teaching students with learning difficulties. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writing instruction for adolescents students. Journal of Educational Psychology, 99, 445-476.

Graham, S. & Harris, K.R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of research on learning disabilities (pp. 383–402). New York, NY: Guilford Press.

Graham, S. & Harris, K.R. (2000). The role of self-regulation and transcription skills in writing and writing development. Educational Psychologist, 35, 3-12.

Grainger, J., & Jacobs, A. M. (1996). Orthographic processing in visual word recognition: A multiple read-out model. Psychological Review, 103(3), 518–565. https://doi.org/10.1037/0033-295X.103.3.518

Greenberg, D., Pae, H. K., Morris, R. D., Calhoon, M. B., and Nanda, A. O. (2009). Measuring adult literacy students' reading skills using the GrayOral Reading Test. Ann. Dyslexia 59, 133–149. doi: 10.1007/s11881-009-0027-8

Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: evidence from poor comprehenders. Journal of Research in Reading, 42(1), 37-57.

Gusmão, R., Rodrigues, D. (2014). Formação Inicial de Professores para a Inclusão: um estudo exploratório, Revista Brasileira de Educação Especial, Santa Maria.

Halliday, M. (1989). El lenguaje y el orden natural, en A.A.V.V. (comp.): La lingüística de la escritura: debates entre lengua y literatura. Madrid: Visor

Harris, K., Graham, S., Friedlander, B., & Laud, L. (2013). Bring powerful writing strategies into your classroom! Why and how. The Reading Teacher, 66, 538 - 542. doi:10.1002/TRTR.1156

Harris, K. R., & Graham, S. (2009). Self-regulated strategy development in writing: Premises, evolution, and the future. British Journal of Educational Psychology Monograph Series, II(6), 113–135. doi: 0.1348/978185409X422542

Harris, K. R., Graham, S., Mason, L. H., & Friedlander, B. (2008). Powerful writing strategies for all students. Baltimore, MD: Brookes.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Hayes, J. R. (2011). Kinds of Knowledge-Telling: Modeling early writing development. Manuscript submitted for publication.

Hayes, J. R. & Berninger, V. W. (2010). Relationships between idea generation and transcription. How the act of writing shapes what children write. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. McLeod, S. Null, P. Rogers, & A. Stasnsell (Eds.), Traditions of Writing Research (pp166-181). New York: Routledge.

Hayes, J. R. (2009). From idea to text. In R. Beard, D.A. Myhill, & J. Riley (Eds.), International Handbook of Writing Development (pp. 65-79). London: Sage.

Hayes, J. R., & Chenoweth, N. A. (2007). Working memory in an editing task. Written Communication, 24(4), 283-294.

Hayes, J. R., & Chenoweth, N. A. (2006). Is working memory involved in the transcribing and editing of texts? Written Communication, 23(2), 135-149.

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications (pp. 1-27). Mahwah, NJ: Lawrence Academic Publishers.

Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.), Advances in Applied Psycholinguistics, Volume II: Reading Writing and Language Processing (pp. 176-240). Cambridge, England.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. American Psychologist, 41, 1106–1113. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1106

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 3- 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hernandez, A. (2016). Stop Trying to Define Personalized Learning. EdSurge. Accessed on March 8, 2017 at www.edsurge.com/news/2016-05-11-stop-trying-to-define-personalized-learning

Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2007). The Guilford practical intervention in the schools series. The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement. New York, NY: Guilford Press.

Hosp, J. L., Hosp, M. K., & Howell, K. W. (2014). The ABCs of curriculum-based evaluation: A practical guide to effective decision making. New York, NY: Guilford Press.

Hughey, Judy (2020) "Individual Personalized Learning," Educational Considerations: Vol. 46: No. 2. https://doi.org/10.4148/0146-9282.2237

Hulme C, Snowling MJ. (2015). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. Child Dev Perspect. 2015 Mar 1;7(1):1-5. doi: 10.1111/cdep.12005. PMID: 26290678; PMCID: PMC4538787.

Hulme C, Snowling MJ. (2011). Children's reading comprehension difficulties: Nature, causes and treatments. Current Directions in Psychological Science. 2011; 20:139–142. doi:10.1177/0963721411408673.

Hulme C, Snowling M. (2009). Developmental disorders of language, learning and cognition. Wiley-Blackwell; Chichester, England: 2009.

Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C. M., Peña-Calvo, J. V., Rodríguez-Menéndez, M. C., & HelmsLorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: Perspectives from Spanish students. Learning Environments Research, 22(2), 229-251.

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2020) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/10326110/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2020.pdf/513042b6-375a-4aa7-8ff0-bbdb1afe8466

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2019) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/9300317/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2019.pdf/a6405243-bbc4-401b-ad70-f496a5541c66

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2018) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/7969493/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2018.pdf/715ca869-99ec-412e-9b65-d1077d0125db

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2017) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/6814979/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2017.pdf/6d62fc93-fd8f-44a5-a395-d3558ed10d37

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2016) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/5563526/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2016.pdf/590b0313-a205-401e-a0f9-cf5d0778cab5

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP, IP). (2015) Relatório mensal, Execução física e financeira. Departamento de Planeamento, Gestão e Controlo - direção de serviços de estudos, Planeamento e Controlo de Gestão. Recuperado em 2021.06.14 de: https://www.iefp.pt/documents/10181/4328842/Relatorio+de+Execu%C3%A7%C3%A3o+Financeira+janeiro+2015.pdf/da32e729-870d-4574-828a-ff0cc36af169~

Instituto Nacional de Estatística. (2014). Censos 2011. Recuperador em 2020.01.09 de: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos2011_apresentacao&xpid=CENSOS

Javerzat, M.-C. (2005). De la dictée a l'adulte comme genre de l'activité scolaire d'apprentissage du langage écrit. Mélanges Crapel, revue en ligne de didactique des langues du CRAPEL, 29.

Jolibert, J. (1995). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. Textos, 5, 81-92.

Kaufer, D. S., Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Composing written sentences. Research in the Teaching of English, 20(2), 121-140.

Kay, J. & Marcel, T. One process, nor two, in reading aloud: Lexical analogies do the work of non-lexical rules. Quarterly Journal of Experimental Psychology, 33A, 397-413, 1981.

Kendeou, P., McMaster, K. L., and Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: core components and processes. Policy Insights Behav. Brain Sci. 3, 62–69. doi: 10.1177/2372732215624707

Kindl, J. & Lenhard, W. (2023). A meta-analysis on the effectiveness of functional literacy interventions for adults. Educational Research Review, 41, 100569.

Lan, X., and Yu, Z. (2022). A bibliometric review study on reading literacy over fourteen years. Educ. Sci. 13:27. doi: 10.3390/educsci13010027

Lee, K., & Chen, X. (2019). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. Reading and Writing, 32(7), 1657-1679.

Lei n.º 24/2011, de 16 de junho. Diário da República, 1.ª série — N.º 115 (2011). Acedido a 16 de jun. 2020. Disponível em: https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2011/06/11500/0317703178.pdf

Limpo, T; Alves, R. A.. "Eu sou escritor: Um programa para promover a autorregulação da escrita [I am a writer: An instructional program to promote self-regulation in writing]." In Pereira, L. A.; Cardoso, I. (2013), Reflexão sobre a escrita: O ensino de diferentes géneros de textos, Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro. 107-120.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural. Madrid: Ediciones Pirámide.

Lipp, J. R., Helfrich, S. R., Gladys, W., & Patton, D. H. (2016). Key reading recovery strategies to support classroom guided reading instruction. Reading Teacher, 69(6), 639-646.

Liu, Y., Georgiou, G. K., Zhang, Y., Li, H., Liu, H., Song, S., Kang, C., Shi, B., Liang, W., Pan, J., & Shu, H. (2017). Contribution of cognitive and linguistic skills to wordreading accuracy and fluency in Chinese. International Journal of Educational Research, 82, 75-90.

Lively, Scott E., David B. Pisoni e Stephen D. Goldinger. 1994. "Chapter 8 – Spoken Word Recognition: Research and Theory." In: Morton Ann Gernsbacher (ed.), Handbook of Psycholinguistics. San Diego, California: Academic Press. 265-301.

Locher, F., & Pfost, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. Journal of Research in Reading, 43(1), 57-77.

MacDougal, J., Evans, Jan, Baldwin, P. (2010). "The Importance of Self-Determination to Perceived Quality of Life for Youth and Young Adults With Chronic Conditions and Disabilities", Remedial and Special Education 31(4):252-260.

Marsh, G., Desberg, P. & Cooper, J. Developmental strategies in reading. Journal of Reading Behavior, 9, 391-394, 1977.

Marsh, G., Friedman, M. Welsh, V. & Desberg P. A cognitive-developmental theory of reading acquisition. Em G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), Reading research: Advances in theory and practice, Vol. 3. New York: Academic Press, 1981.

Marston, D. B., Mirkin, P. K., & Deno, S. L. (1984). Curriculum-based measurement: An alternative to traditional screening, referral, and identification. The Journal of Special Education, 18, 109–117.

McArdle, P., & Chhabra, V. (Eds.). (2004). The voice of evidence in reading research. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

McClelland, James L. e David E. Rumelhart. (1981). "An Interactive Activation Model of Context Effects in Letter Perception: Part 1. An Account of Basic Findings." In: Psychological Review, volume 88, número 5, 375-407.

Metsala JL, David MD. (2022). Improving English reading fluency and comprehension for children with reading fluency disabilities. Dyslexia. 2022 Feb;28(1):79-96. doi: 10.1002/dys.1695. Epub 2021 Aug 31. PMID: 34463388.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Miller, Riel & Miliband, David & Hopkins, David & Järvelä, Sanna & Spitzer, Manfred & Hébert, Yvonne & Hartley, William & Ruano-Borbalan, Jean-Claude & Paludan, Johan & Leadbeater, Charles & Bentley, Tom. (2006). Personalising Education. OECD Publishing, Paris. 10.1787/9789264036604-en.

Miliband, D. (2006). Choice and voice in personalised learning. Schooling for tomorrow: Personalising education (pp. 21- 30). Paris, FR: Organization for Economic Cooperation & Development.

Miranda, L.; Morais, C. (2008). Estilos de aprendizagem: O questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa. Learning Style Review - Revista de estilos de aprendizagem, v. 1, n.1, pp. 66-87.

Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2). Boston: Sopris West.

Morton, John. 1969. "Interaction of information in word recognition". In: Psychological Review, volume 76, n.º 2, 165-178.

Moura, O., Pereira, M., & Simões, M. R. (Coordenadores). (2018). Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção. Lisboa: Lidel/Pactor.

Moura, O., Moreno, J., Pereira, M., & Simões, M. R. (2015). Developmental Dyslexia and phonological processing in European Portuguese orthography. Dyslexia, 21(1), 60-79. https://doi.org/10.1002/dys.1489

MSSS (2012). O Emprego das Pessoas com Deficiências ou Incapacidade – Uma abordagem pela Igualdade. Lisboa: Gabinete de Estratégia e Planeamento.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2019). PIRLS 2021 Assessment Frameworks. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/

Mullis, I.V.S., Kennedy, A.M., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). PIRLS 2006 assessment framework and specifications, second edition. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M., Trong, K.L., & Sainsbury, M. (2009). PIRLS 2011 assessment framework. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 assessment framework (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nanda, A. O., Greenberg, D., Morris, R. D. (2014). Reliability and validity of the CTOPP Elision and Blending Words subtests for struggling adult readers. Read. Writ. 27, 1603–1618. doi: 10.1007/s11145-014-9509-0

Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the simple view of reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *24*(1), 47–73. https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272

Niza, I., Segura, J., Mota, I. (2011). Escrita, Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico, Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Norris, D. (2006). The Bayesian reader: Explaining word recognition as an optimal Bayesian decision process. Psychological Review, 113(2), 327–357. https://doi.org/10.1037/0033-295X.113.2.327

Norris, D. (1994). A quantitative multiple-levels model of reading aloud. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 20(6), 1212–1232. https://doi.org/10.1037/0096-1523.20.6.1212

Nye, B.D., Graesser, A.C. & Hu, X. (2014). "AutoTutor and family: A review of 17 years of natural language tutoring." International Journal of Artificial Intelligence, 24, 427-469.

OECD (2019a). Skills Matter: Additional Results from the Survey of Adult Skills. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1f029d8f-en

OECD (2019b). The Survey of Adult Skills: Reader's Companion, Third Edition. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f70238c7-en

OECD (2019). Trends shaping education 2019. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en

OECD (2019), PISA 2018 Assessment and Analytical Framework, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/b25efab8-en.

OECD (2018). Skills Strategy Implementation Guidance for Portugal: Strengthening the Adult-Learning System, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.

OECD (2016a), Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en

OECD (2016b), PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris

OECD (2013). OECD Skills Outlook 2013 First Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris

OECD (2012). Equity and Quality in Education; Supporting Disadvantaged Students and Schools, www.oecd.org/edu/equity. Consultado em Janeiro de 202.

Olinghouse, N. G., & Graham, S. (2009). The relationship between the discourse knowledge and the writing performance of elementary-grade students. Journal of Educational Psychology, 101, 37-50.

Oliver, B. (2019). Making micro-credentials work for learners, employers, and providers. Burwood, Australia: Deakin University. Retrieved from http://dteach.deakin.edu.au/wp-content/uploads/sites/103/2019/08/Making-micro-credentials-work-Oliver-Deakin-2019-full- report.pdf

Oliveira, M., Levesque, K. C., Deacon, S. H., & da Mota, M. M. P. E. (2020). Evaluating models of how morphological awareness connects to reading comprehension: A study in Portuguese. Journal of Research in Reading, 43(2), 161-179.

Ozuru, Y., Briner, S., Kurby, C. A., and McNamara, D. S. (2013). Comparing comprehension measured by multiple-choice and open-ended questions. Can. J. Experim. Psychol./Revue Canadienne de Psychologie Expérimentale 67, 215–227. doi: 10.1037/a0032918

Paap, K. R., Newsome, S. L., McDonald, J. E., & Schvaneveldt, R. W. (1982). An activation–verification model for letter and word recognition: The word-superiority effect. Psychological Review, 89(5), 573–594. https://doi.org/10.1037/0033-295X.89.5.573

Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. Reading & Writing Quarterly, 19, 139-158. Pereira, L. A., Aleixo, C., Cardoso, I., & Graça, L. (2010). The teaching and learning of writing in Portugal: The case of a research group. In C. Bazerman, R. Krut, K. Lunsford, S. Mcleod, S. Null, P. Rogers, & A. Stansell (Eds.), Traditions of writing research (pp. 58-70). New York, NY: Routledge.

Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). Mean What You Say: Defining and Integrating Personalized, Blended and Competency Education. International Association for K-12 Online Learning.

Pellizzari, M., and Fichen, A. (2017). A new measure of skill mismatch: theory and evidence from PIAAC. IZA J. Labor Econ. 6. doi: 10.1186/s40172-016-0051-y

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Peng, Hongchao & Ma, Shanshan & Spector, Jonathan. (2019). Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. Smart Learning Environments. 6. 10.1186/s40561-019-0089-y.

Pereira, M. L. A. (2000). Escrever em Português – Didácticas e práticas. Porto: Edições Asa.

Perfetti, C. A. (1992). A Capacidade para a Leitura. In Robert Sternberg (Ed.), As Capacidades Intelectuais Humanas (pp. 72-96). Porto Alegre: Artes Médicas.

Perfetti, C. A., Beck, I., Bell, L. C. & Hughes, C. (1987). Phonemic Knowledge and Learning to Read are Reciprocal: A Longitudinal Study of First Grade Children. Merrill-Palmer Quarterly, 33 (3), 283-319.

Perry, K. H., Shaw, D. M., Ivanyuk, L., and Tham, Y. S. S. (2017). Adult Functional Literacy: Prominent Themes, Glaring Omissions, and Future Directions, 13.

Pinto, M. G. (1994). Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem. Porto: Porto Editora.

Rath, B., Weisstein, E., & Patrick, S. (2010, December). Clearing the Path: Creating Innovation Space for Serving Over-age, Under-credited Students in Competency-based Pathways. Recuperado de http://www.inacol.org/ cms/wp-content/uploads/2012/09/ClearingthePathReportJan2011.pdf

Redding, S. (2013). Getting personal: The promise of personalized learning. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), Handbook on innovations in learning (pp. 113-130). Philadelphia, PA: Center on Innovations in Learning, Temple University; Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Redding, S. (2013). Through the student's eyes: A perspective on personalized learning. Philadelphia, PA: Temple University (Center on Innovations in Learning).

Redding, S. (2014). Personal competencies: A conceptual framework. Philadelphia, PA: Temple University (Center on Innovations in Learning).

Redding, S. (2016). Competencies and personalized learning. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), Handbook on personalized learning for states, districts, and schools (pp. 3–18). Philadelphia, PA: Temple University, Center on Innovations in Learning. Retrieved from www.centeril.org

Reis, C.; Dias, A.P.; Cabral, A.T.; Silva, E.; Viegas, F.; Bastos, G.; … Pinto, M.O. (2009). Programas de português do ensino básico. Lisboa: Ministério da Educação e Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Ribeiro, I., Viana, F., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, C., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves-Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. & RodrigueS, B. (2016). Ainda estou a aprender a ler. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Acedido em 30.01.2017 em: https://aindaestouaprender.com/img/livro.pdf

Ribera, P. (2008). El repte d'ensenyar a escriure. L'inici de la producció de textos en Educació Infantil. València, Perifèric.

Ribera, P. (2007). La producció de gèneres escrits en alumnes de cinc anys: una perspectiva des de l'ensenyament. València: Universitat de València.

Ríos, I. (1999). Les intervencions de la mestra en el procés de planificació del text escrit. Tesis doctoral no publicada. Universitat Jaume I, Castelló.

Rodrigues, D. (2013). Equidade e Educação Inclusiva, Porto: Profedições.

Rodrigues, D., Lima-Rodrigues, L. (2011). Formação de Professores e Inclusão: como se reformam os reformadores?, in: David Rodrigues (org.) Educação Inclusiva: dos conceitos às práticas de formação, Lisboa, Instituto Piaget.

Rogers, L. & Graham, S. (2008). A meta-analysis of single subject design writing intervention research. Journal of Educational Psychology, 100, 879-906.

Rosário, P.; Soares, S.; Núñez, J.C., González-Pienda, J. & Rúbio, M. (2004). Processos de auto-regulação da aprendizagem e realização escolar no ensino básico. Psicologia, Educação e Cultura, 8, 141-157.

Roschelle, J. (1992) "Learning by collaborating: Convergent conceptual change." Journal of the Learning Sciences, 2(3), 235–276.

Rothe, J., Darcourt, A., Moll, K., Schulte-Körne, G., & Schmalz, X. (2024). Mediation in the Relation of Orthographic Processing on the Lexical and Sublexical Level with Reading and Spelling Skills. A Large Cross-Sectional Study in Elementary School Children in Germany. *Scientific Studies of Reading*, *28*(5), 510–528. https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2352402

Rothes, L., Queirós, J. (2021). A avaliação das competências dos adultos como forma de promover a inclusão, Dirigir & Formar, Instituto de Emprego e Formação Profissional, Lisboa, 31, 48-53.

Rothes, L., Queirós, J.; Moreira, A. (2019). Plano Nacional de Literacia de Adultos. Relatório de pesquisa, Porto, inED – Centro de Investigação e Inovação em Educação/Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Rouet, J. F., Britt, M. A., Gabrielsen, E., Kaakinen, J., Richter, T., and Lennon, M. (2021). PIAAC Cycle 2 Assessment Framework: Literacy.

Rupp, A. A., Ferne, T., and Choi, H. (2006). How assessing reading comprehension withmultiple-choice questions shapes the construct: a cognitive processing perspective. Lang. Testing 23, 441–474. doi: 10.1191/0265532206lt337oa

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55(1), 68-78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sabatini, J., O'Reilly, T., and Deane, P. (2013). Preliminary reading literacy assessment framework: foundation and rationale for assessment and system design. ETS Res. Report Ser. 2013, i−50. doi: 10.1002/j.2333-8504.2013.tb02337.x

Saddler, B. (2007). Improving sentence construction skills through sentence combining practice. In S. Graham, C. A. MacArthur, & J. Fitzgerald (Eds.), Best practices in writing instruction (pp. 163-178). New York, NY: Guilford Press.

Saddler, B. & Asaro, K. (2008). Beyond noun-verb: The use of sentence combining to improve sentence writing ability. Insights on Learning Disabilities, 5, 41-50.

Saddler, B. & Graham, S. (2007). The relationship between writing knowledge and writing performance among more and less skilled writers. Reading and Writing Quarterly, 23, 231-247.

Sandra Freitas, Mário R. Simões, Lara Alves & Isabel Santana (2011): Montreal Cognitive Assessment (MoCA): Normative study for the Portuguese population, Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 33(9), 989-996.

Santana, I. (2007). A aprendizagem da escrita. Estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto: Porto Editora.

Saunders, K. J. (2007). Word attack skills in individuals with mental retardation. Mental retardation and developmental disabilities research reviews, 13 (1), 78-84.

Shanahan, T. (2020, May 27). How should we combine reading and writing? Reading Rockets. Retrieved March 31, 2022, from https://www.readingrockets.org/blogs/shanahan-literacy/how-should-we-combine-reading-and-writing

Schnewly, B. (1992). La concepción vigotskyana del lenguaje escrito, Comunicación, Lenguaje y Educación, 16, 49-60.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Schunk, D.H. & Ertmer (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Theory, research, and applications (pp. 631-649). Orlando, FL: Academic Press. Schunk, D.H. & Zimmerman, B.J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. Educational Psychologist, 32, 195-208.

Shinn, M. R. (Ed.). (1989). Curriculum-based measurement: Assessing special children. New York: Guilford Press.

Simpson, I. C., Moreno-Pérez, F. J., Rodríguez-Ortiz, I. R., Valdés-Coronel, M., & Saldaña, D. (2020). The effects of morphological and syntactic knowledge on reading comprehension in spanish speaking children. Reading and Writing, 33(2), 329-348.

Snyder, L., Caccamise, D., and Wise, B. (2005). The assessment of reading comprehension. Top. Lang. Disord. 25, 33–50. doi: 10.1097/00011363-200501000-00005

Sticht, T. G. (2001). The International Adult Literacy Survey: How Well Does it Represent the Literacy Abilities of Adults?

Stein, N.L. & Trabasso, T. (1982). What's in a story? An approach to comprehension and instruction. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol. 2, pp. 213-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Strong, W. (1986). Creative approaches to sentence combining. Urbana, IL: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills and the National Council of Teachers of English.

Stecker, P. M., Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2005). Using curriculum-based measurement to improve student achievement: Review of research. Psychology in the Schools, 42, 795–819.

Stevens EA, Walker MA, Vaughn S. (2017) The Effects of Reading Fluency Interventions on the Reading Fluency and Reading Comprehension Performance of Elementary Students With Learning Disabilities: A Synthesis of the Research from 2001 to 2014. J Learn Disabil. 2017 Sep/Oct;50(5):576-590. doi: 10.1177/0022219416638028. Epub 2016 Apr 11. PMID: 27067939; PMCID: PMC5097019.

Sturgis, C. (2012, July). The Art and Science of Designing Competencies. Retrieved from http://www.competencyworks. org/wp-content/uploads/2012/08/CompetencyWorks_IssueBrief_DesignCompetencies-Aug-2012.pdf

Sturgis, C., & Patrick, S. (2011). It's not a matter of time: Highlights from the 2011 Competency-Based Learning Summit. Retrieved from http://www.inacol.org/cms/wp-content/uploads/2012/09/iNACOL_Its_Not_A_Matter_of_Time_full_ report.pdf Sturgis, C.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Waters, J.K. (April 16, 2014). “The great adaptive learning experiment.” Campus Technology. Retrieved from https://campustechnology.com/Articles/2014/04/16/The-Great-Adaptive-Learning-Experiment.aspx?Page=1

Temple, C. M. (1997). Developmental Cognitive Neuropsychology. London: Psychology Press.

Thompkins, A. C., and Binder, K. S. (2003). A comparison of the factors affecting reading performance of functionally illiterate adults and children matched by reading level. Read. Res. Q. 38, 236–258. doi: 10.1598/RRQ.38.2.4

Thorn, W. (2020), "Improving the collection of information on literacy proficiency in household surveys", OECD Education Working Papers, No. 240, OECD Publishing, Paris.

Tolchinsky, L. (1993). Aprendizaje del lenguaje escrito. Barcelona: Anthropos.

Torrance, M.; Fidalgo, R. & García, J.N. (2007). The teachability and effectiveness of cognitive self-regulation in sixth-grade writers. Learning and Instruction, 17, 265-285.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2017), Implementation in Diverse Settings of the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP): Lessons for Sustainable Development Goal 4 (SDG 4), UNESCO Institute for Statistics (UIS), http://www.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en (accessed on 3 August 2018).

United Nations (UN) (2015), Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development, Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1, United Nations (UN), http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., and Nuerk, H. C. (2016). A review about functional illiteracy: definition, cognitive, linguistic, and numerical aspects. *Front. Psychol.* 7, 1617. doi: 10.3389/fpsyg.2016.01617

Vaughn, M. (2019). Adaptive Teaching During Reading Instruction: A Multi-Case Study. Reading Psychology, 40(1), 1-33.

Veloso, J. (2020). Conhecimento ortográfico e representações fonológicas em português. In S. N. Salomão (Coord.). Temas da Língua Portuguesa: Do pluricentrismo à didática (pp. 91-103). Nuova Cultura.

Wayman, M.M., Wallace, T., Wiley, H.I., Tichdt, R., & Espin, C.A. (2007). Literature synthesis on curriculum-based measurement in reading. The Journal of Special Education, 41(2), 85–120.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

White, J., Burkhardt, A., Yeatman, J. D., and Goodman, N. (2022). "Automated generation of sentence reading fluency test items," in Proceedings of the 44th Annual Conference of the Cognitive Science Society.

Worthen, M (2016). The Future of Personalized Learning for Students with Disabilities, State Education Standard, National Association of State Boards of Education, Arlington VA, 16(3), 35-39.

Yeager, S. & Dweck, C. (2012). "Mindsets that promote resilience: When students believe that personal characteristics can be developed." Educational Psychologist, 47 (4), 302-314.

Yi, Jyi-yeon. (2009). Defining writing ability for classroom writing assessment in high schools. Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics, 13(1), 53-69.

Zeidner, M.; Boekaerts, M. & Pintrich, P.R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Theory, research, and applications (pp. 749-768). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Self-regulation: Theory, research, and applications (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.

Zimmerman, B.J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman & D.H. Schunk, Self-regulated learning and academic achievment: Theoretical perspectives (pp. 1-37). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Zimmerman, B.J. & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. Journal of Educational Psychology, 94, 660-668.

Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology, 82, 51-59.

Zimmerman, B.J. & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. Contemporary Educational Psychology, 22, 73-101.

Zorzi, M., Houghton, G., & Butterworth, B. (1998). Two routes or one in reading aloud? A connectionist dual-process model. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 24(4), 1131–1161. https://doi.org/10.1037/0096-1523.24.4.1131

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXOS

ANEXO 1 – PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO DE REALIZAÇÃO DE ESTUDO

[Texto reproduzido conforme original; os endereços foram ocultados por forma a manter a confidencialidade]
De: Jerónimo de Sousa
Enviado: 20 de janeiro de 2018 19:10:08
Para: Ana Almeida
Cc: Sandra Teixeira
Assunto: FW: Doutoramento em Educação - pedido de autorização
Bom dia Ana,
Analisada a colaboração que solicita do Centro no projeto de investigação referido, é a mesma assegurada, dado que que se poderá constituir como um excelente contributo para o Centro.
Por razões óbvias, serão por si asseguradas as condições seguintes:
Cumprimento das regras e condições éticas que apresenta;
Conciliação das atividades de investigação com as dinâmicas pedagógicas e exigências curriculares das atividades de educação formação dos percursos a envolver, permitindo concretizar os objetivos da investigação com os compromissos pedagógicos da formação;
Enquadramento devido dos formadores, e eventualmente de formandos se forem de alguma forma ajustados os dinamismos habituais de trabalho, das atividades em que sejam envolvidos.
Após a conclusão da investigação, autorizaria o Centro a utilizar depois sem custos o "programa de desenvolvimento/ promoção de competências de leitura e escrita" que se propõe desenvolver, mantendo naturalmente os direitos de autor que lhe assistem, limitando-se o Centro a utilizar o programa nas suas atividades formativas, referenciando sempre a autoria em eventuais referências ao mesmo.
Jerónimo Sousa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 2 – MODELO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

(autoria própria)

CRPG
Centro de Reabilitação Profissional de Gaia

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Consentimento livre e esclarecido para participação em investigação

As competências de literacia são hoje fundamentais no sucesso académico e profissional dos indivíduos.

Através de uma prova que deverá tardar 60 minutos a ser respondido, o Centro de Reabilitação Profissional de Gaia (CRPG) e a Universidade de Santiago de Compostela pretendem avaliar competências básicas de literacia, com vista ao desenvolvimento e implementação de um programa de intervenção.

A prova contém duas secções: uma sobre dados sociodemográficos e outra sobre as competências de literacia. As suas respostas não têm influência nos serviços que recebe.

A participação nesta investigação, que muito agradecemos, não envolve qualquer tipo de pagamento ou risco e pode cessá-la a todo o momento sem qualquer consequência. Os dados que partilhar serão confidenciais, tratados de forma anónima e unicamente utilizados para fins deste estudo, que estará em vigor durante os anos de 2019-2022.

Participante:

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as instruções verbais que me foram dadas e aceito participar nesta investigação. Fui informada/o que os meus dados serão tratados de forma anónima e confidencial. Declaro ainda aceitar que os dados que forneço sejam partilhados com terceiros com as garantias de anonimato e confidencialidade que me foram dadas pelo/a profissional do CRPG. Conheço ainda o meu direito de, no futuro, requerer que os dados que forneci para este estudo sejam apagados de qualquer registo.

☐ ***Não desejo*** *receber informação futura sobre os resultados desta investigação*

☐ ***Desejo*** *receber informação futura sobre os resultados desta investigação*

*Contacto (de preferência, email):*_____

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: __/__/____

Investigadora responsável: Ana Raquel da Silva Almeida

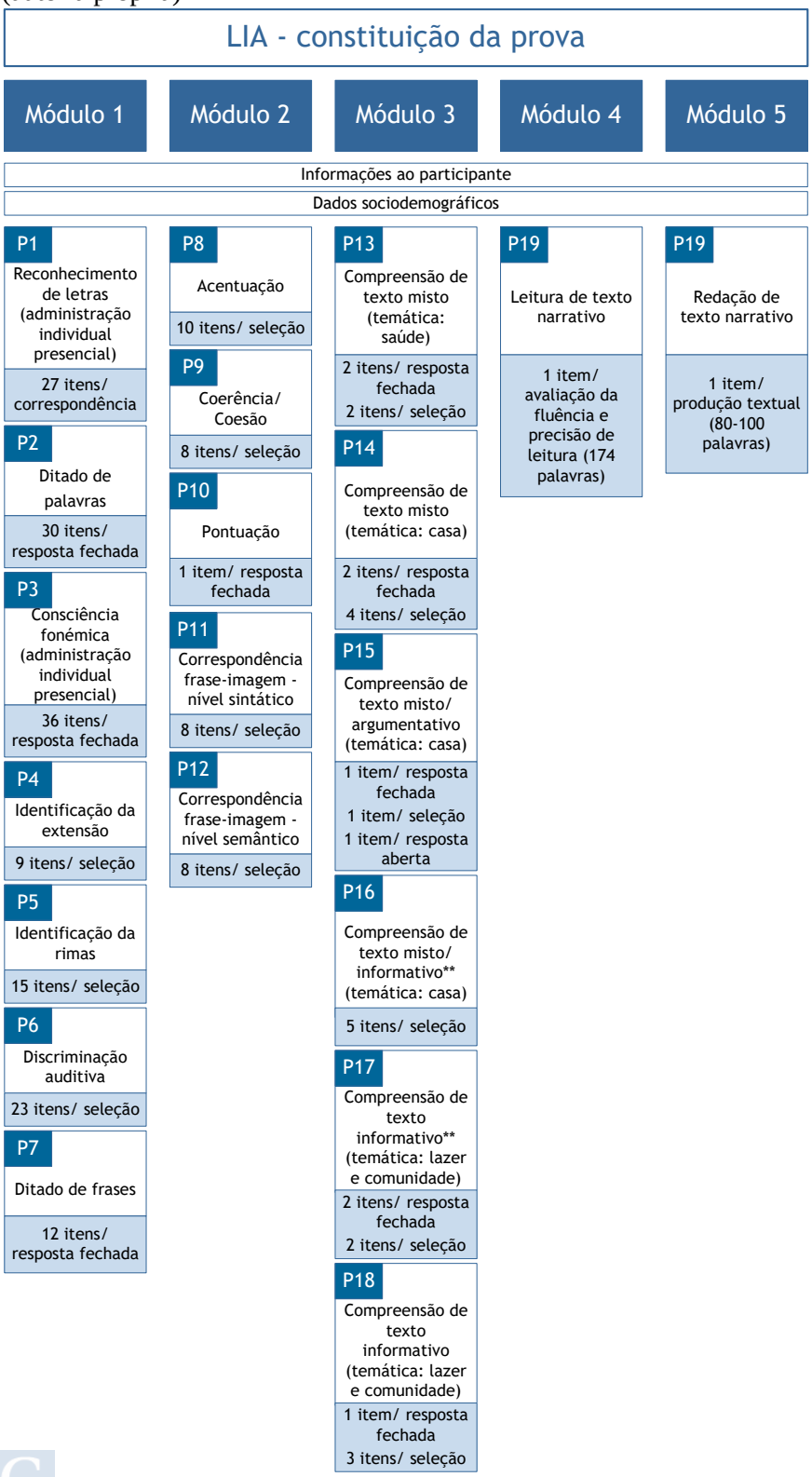
Email: ana.almeida@crpg.pt

Telefone: 913 660 775

ESTE DOCUMENTO É FEITO EM DUPLICADO: UM PARA A/O PARTICIPANTE E OUTRO PARA O INVESTIGADOR

ANEXO 3 – LIA: CONSTITUIÇÃO DA PROVA

(autoria própria)



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 4 – PROVA LIA (ITENS DE PROVA)

LIA

Literacia Intencionalmente Avaliada

A prova LIA - Literacia Intencionalmente Avaliada -, concebida no âmbito do Doutoramento em Educação da Universidade de Santiago de Compostela em protocolo com a Escola Superior de Educação do Porto, tem como objetivo avaliar as competências de literacia dos participantes, de forma a permitir o desenho de intervenções mais ajustadas ao nível da recuperação e atualização de competências básicas de adultos.

Apesar de fornecer dados pessoais ao longo desta, os mesmos serão tratados de forma confidencial, respeitando a legislação em vigor e, nomeadamente, o RGPD (Regulamento Geral de Proteção de Dados), de acordo com o Consentimento Informado assinado pelos participantes.

LIA – Módulo 1 + administração presencial Parte 1 e 3

LIA – Módulo 2

LIA – Módulo 3

LIA – Módulo 4 (administração presencial) – Parte 18

LIA – Módulo 5

Nota: Todas as imagens apresentadas ao longo do anexo 4 são CC0 – Domínio público, tendo sido obtidas a partir do website: https://pxhere.com/

Parte 0 (zero) – Dados sociodemográficos (administrado por via digital)

Nº	Item	Tipo de resposta	Opções de resposta
1	Nome	Texto	N/A
2	Género	Escolha múltipla	Masculino/ Feminino
3	Idade	Número	N/A
4	Naturalidade	Texto	N/A
5	Nacionalidade	Texto	N/A
6	Escolaridade	Escolha múltipla	Sem habilitações escolares comprovadas/ 1º Ciclo do Ensino Básico/ 2º Ciclo do Ensino Básico/ 3º Ciclo do Ensino Básico/ Ensino Secundário/ Outro

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 1 – Reconhecimento de letras (administração individual presencial)

A parte 1 integra uma questão composta por 27 itens **de apresentação aleatória** por parte do administrador. O objetivo será fazer corresponder o grafema ao fone, após a audição do fone, avaliando a relação fonia/grafia.

(São disponibilizados a totalidade dos grafemas presentes na Língua Portuguesa.)

A prova permite avaliar:

- Reconhecimento de letras;
- Correspondência fonema-grafema.

Nº	Item	Grafema(s) correspondente (s)
1	a	a
2	ɐ	a
3	b	b
4	k	c
5	d	d
6	ɛ	e
7	e	e
8	f	f
9	g	g
10	i	i
11	ʒ	j
12	l	l
13	m	m
14	n	n
15	ɲ	nh
16	ʎ	lh
17	ɔ	o
18	o	o
19	p	p
20	r	r
21	ʁ	r
22	s	s

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

23	t	t
24	u	u
25	v	v
26	ʃ	x
27	z	z

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 2 – Ditado de palavras (administrado por via digital)

A parte dois integra uma questão composta por dez itens de palavras de ortografia natural, sujeitas a regras ortográficas; dez itens de palavras que apresentam irregularidades ortográficas e dez itens de pseudopalavras sujeitas a regras ortográficas, num total de trinta itens. O objetivo será escrever as palavras ouvidas.

A prova permite avaliar:

- Correspondência fonema-grafema;
- Domínios das regras ortográficas;
- Domínio da ortografia arbitrária.

(Adaptado de PAL21)

Palavras regulares

Nº	Item	Fonemas	Fonema analisado
1	Pino	pˈinu	u
2	Cola	kˈɔlɐ	ɔ
3	Tarte	tˈartɘ	ɘ
4	Calda	kˈaldɐ	l (posição medial)
5	Pinto	pˈĩtu	ĩ
6	Medronho	mɘdrˈoɲu	ɲ
7	Ditador	ditɐdˈor	t
8	Nortada	nɔrtˈadɐ	t
9	Pintora	pĩtˈorɐ	ĩ
10	Tempero	tẽpˈeru	r

Palavras irregulares

Nº	Item	Fonemas	Fonema analisado
1	Maço	mˈasu	s
2	Sintaxe	sĩtˈasɘ	s

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3	Brasa	brˈazɐ	z
4	Exaustão	ezawʃtˈɐ̃w̃	z
5	Hindu	ĩdˈu	Ø
6	Hidrato	idrˈatu	Ø
7	Tocha	tˈɔʃɐ	ʃ
8	Cartucho	kɐrtˈuʃu	ʃ
9	Laje	lˈaʒɘ	ʒ
10	Tiragem	tirˈaʒɐ̃j̃	ʒ

Pseudopalavras de ortografia simples – fonologia simples

Nº	Item	Fonemas	Fonema analisado
1	Lapo	lˈapu	l
2	Pafo	pˈafu	p
3	Fimo	fˈimu	f
4	Vuno	vˈunu	v
5	Bedo	bˈedu	b
6	Deno	dˈenu	d
7	Pugo	pˈugu	g
8	Redo	ʁˈedu	d
9	Zeto	zˈɛtu	ɛ
10	zofo	zˈofu	o

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 3 – Consciência fonémica (administração individual presencial)

A parte três integra uma questão composta por dez itens de palavras de ortografia natural, sujeitas a regras ortográficas, dez itens de palavras que apresentam irregularidades ortográficas e 16 pseudopalavras sujeitas a regras ortográficas, num total de trinta e seis itens. O objetivo será identificar os sons que compõem cada uma das palavras ditas pelo administrador da prova.

A prova permite avaliar:

- Consciência fonémica.

(Adaptado de PAL21)

Palavras regulares

Nº	Item	Fonemas	Fonema analisado
1	Copa	kˈɔpɐ	ɔ
2	Cana	kˈɐnɐ	n
3	Fel	fˈɛl	l (posição final)
4	Tripa	trˈipɐ	i
5	Calhau	kɐʌˈaw	ʌ
6	Morgado	mɔrgˈadu	g
7	Caverna	kɐvˈɛrnɐ	v
8	Cardume	kɐrdˈumɘ	d
9	Folhetim	fuʌɘtˈĩ	ĩ
10	Amarra	ɐmˈaʁɐ	ʁ

Palavras irregulares

Nº	Item	Fonemas	Fonema analisado
1	Fossa	fˈɔsɐ	s
2	Caçador	kɐsɐdˈor	s
3	Bazar	bɐzˈar	z
4	Traseiro	trɐzˈɐjru	z
5	Harpa	ˈarpɐ	Ø
6	Harmónio	ɐrmˈɔniu	Ø

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7	Puxão	puʃˈẽw̃	ʃ
8	Mexilhão	məʃiʌˈẽw̃	ʃ
9	Gel	ʒˈɛl	ʒ
10	Gorgeta	gɔrʒˈetɐ	ʒ

Pseudopalavras de ortografia simples – fonologia complexa

Nº	Item	Fonemas	Fonemas analisados
1	Trimo	trˈimu	tr
2	Dralo	drˈalu	dr
3	Blino	blˈinu	bl
4	Brafo	brˈafu	br
5	Prilo	prˈilu	pr
6	Plubo	plˈubu	pl
7	Grepo	grˈepu	gr
8	Glafo	glˈafu	gl
9	Clano	klˈenu	klˈ
10	Freco	frˈɛku	fr
11	Flumo	flˈumu	fl
12	Trano	trˈenu	tr
13	Drico	drˈiku	dr
14	Crovo	krˈɔvu	kr
15	Flaco	flˈaku	fl
16	plobo	plˈobu	pl

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 4 - Identificação da Extensão (administrado por via digital)

A parte quatro integra uma questão composta por 9 itens de palavras de ortografia natural, sujeitas a regras ortográficas representativas dos padrões silábicos existentes na Língua Portuguesa. O objetivo será identificar a extensão silábica de palavras, identificando, entre 1 (um) a 3 (seis) por quantas sílabas é composta cada uma das palavras apresentadas, avaliando a consciência silábica do participante e, em particular:

- A consciência silábica;
- Os padrões silábicos em que o desempenho é mais forte/ fraco;
- O desenvolvimento da consciência silábica face à consciência do grafema (*verificando-se a contagem de letras e não de sílabas).

Nº	Item	Nº de sílabas	Padrão silábico
1	escola	3	VCCVCV
2	prato	2	CCVCV
3	cristal	2	CCVCCVC
4	frasco	2	CCVCCV
5	carro	2	CVCCV
6	muito	2	CVGCV
7	quase	2	CGVCV
8	céu	1	CVG
9	airoso	3	VGCVCV

Legenda: V – vogal; C – consoante; G – semivogal ou glide.

Os itens foram selecionados por forma a ser avaliado o domínio dos participantes em função da diversidade de padrões silábicos em português e até um máximo de três sílabas por palavras, considerando a necessidade de ajustamento da prova aos níveis de literacia do respetivo público-alvo. Desta forma, são apresentadas palavras monossilábicas (um item), dissilábicas (seis itens) e trissilábicas (2 itens). Observa-se, naturalmente, uma prevalência de palavras dissilábicas em função das demais, uma vez que estas possibilitam a análise da referida diversidade de padrões silábicos do português.

USC UNIVERSIDADE DE COMPOSTELA

USC
UNIVERSIDADE
DE SANTIAGO
DE COMPOSTELA

Parte 5 – Deteção de rimas (administrado por via digital)

A parte cinco integra uma questão composta por 15 itens. O objetivo será ouvir os pares de palavras e identificar rimas selecionando a opção *sim/ não* quanto à pergunta "item/item[b] rimam?" (escolha múltipla).

A prova permite avaliar:

- Consciência fonológica.

Nº	Item	Fonemas que rimam	Opções de resposta	Tipo de rima			
				Quanto à fonética	Quanto ao valor	Quanto à acentuação	Quanto ao tipo de corres-pondência
1	Dia/ feria	dˈiɐ/ fɐrˈiɐ	☒Sim ☐Não	Toante	Rica	Grave	Total
2	Estão/ cantam	ɐʃtˈɐ̃w̃/ kˈɐ̃tɐ̃w̃	☒Sim ☐Não	Consoante	Pobre	Aguda	Total
3	Amizade/ cidade	ɐmizˈadɐ/ sidˈadɐ	☒Sim ☐Não	Consoante	Pobre	Grave	Total
4	Encanto/ pensamento	ɐ̃kˈɐ̃tu/ pɐ̃sɐmˈɐ̃tu	☐Sim ☒Não	-	-	-	Parcial
5	Vida/ partida	vˈidɐ/ pɐrtˈidɐ	☒Sim ☐Não	Consoante	Pobre	Grave	Total
6	Nem/ vêm	nɐ̃j̃/ vˈɐ̃j̃ɐ̃j̃	☒Sim ☐Não	Consoante	Rica	Aguda	Total
7	Comigo/ abrigo	kumˈigu/ ɐbrˈigu	☒Sim ☐Não	Consoante	Rica	Grave	Total
8	Pálida/ Cláudia	pˈalidɐ/ klˈawdiɐ	☐Sim ☒Não	-	-	-	Parcial

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

9	Estrelas/ vê-las	ɘʃtrˈeleʃ/ vˈeleʃ	☒Sim ☐Não	Consoante	Rara	Grave	Total
10	Atento/ tanto	ɐtˈẽtu/ tˈẽtu	☐Sim ☒Não	-	-	-	Parcial
11	Moça/ gota	mˈosɐ/ gˈotɐ	☒Sim ☐Não	Toante	Pobre	Grave	Total
12	Caçar/ passar	kɐsˈar/ pɐsˈar	☒Sim ☐Não	Consoante	Pobre	Aguda	Total
13	Mandala/ dá-la	mẽdˈalɐ/ dˈalɐ	☒Sim ☐Não	Consoante	Rara	Grave	Total
14	Ilusão/ coração	iluzˈẽw̃/ kurɐsˈẽw̃	☒Sim ☐Não	Toante	Pobre	Aguda	Total
15	célula/ cédula	sˈɛlulɐ/ sˈɛdulɐ	☐Sim ☒Não	-	-	-	Parcial

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 6 – Discriminação auditiva (administrado por via digital)

A parte seis integra uma questão composta por vinte e três itens considerados pares mínimos da Língua Portuguesa, os quais apresentam elevado grau de similitude fonológica e diferem em termos de ponto de articulação e/ou vozeamento em apenas um fonema. Dada a extensão do sistema fonológico português, foi selecionado um amplo espectro de fonemas e posições destes nas palavras em causa, sendo que alguns fonemas são avaliados tendo igualmente em consideração a complexidade silábica das palavras ou a sua posição (inicial ou medial). O objetivo será selecionar, de cada um dos pares de palavras apresentadas, aquela que é ouvida.

- A consciência fonológica dos falantes e, em particular, a capacidade de discriminação auditiva no que se refere a pares mínimos.

Nº	Item	Grafemas	Fonia	Cenário de resposta
1	bar/par	b/p	bˈar /pˈar	☒bar ☐par
2	mala/bala	m/b	mˈalɐ /bˈalɐ	☒mala ☐bala
3	cabelo/camelo	b/m	kɐbˈelu / kɐmˈelu	☐cabelo ☒camelo
4	cara/casa	r/s	kˈarɐ / kˈazɐ	☒cara ☐casa
5	filha/pilha	f/p	fˈiʎɐ / pˈiʎɐ	☐filha ☒pilha
6	rosa/roda	s/d	ʁˈɔzɐ /ʁˈɔdɐ	☐rosa ☒roda
7	praça/prata	ç/t	prˈasɐ / prˈatɐ	☒praça ☐prata
8	bomba/pomba	b/p	bˈõbɐ / pˈõbɐ	☐bomba ☒pomba
9	queijo/queixo	j/x	kˈɐjʒu / kˈɐjʃu	☐queijo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

				☒queixo
10	quadro/quatro	d/t	kuˈadɾu / kuˈatɾu	☐quadro ☒quatro
11	faca/vaca	f/v	fˈakɐ / vˈakɐ	☐faca ☒vaca
12	preço/preso	ç/s	pɾˈesu / pɾˈezu	☒preço ☐preso
13	vela/velha	l/lh	vˈɛlɐ / vˈɛʎɐ	☒vela ☐velha
14	galo/galho	l/lh	gˈalu / gˈaʎu	☐galo ☒galho
15	sono/sonho	n/nh	sˈonu / sˈoɲu	☐sono ☒sonho
16	porta/torta	p/t	pˈɔɾtɐ / tˈɔɾtɐ	☐porta ☒torta
17	cavar/casar	v/s	kɐvˈaɾ / kɐzˈaɾ	☐cavar ☒casar
18	carreta/careta	rr/r	kɐʁˈɛtɐ / kɐɾˈetɐ	☐carreta ☒careta
19	dado/gado	d/g	dˈadu / gˈadu	☒dado ☐gado
20	sapo/saco	p/c	sˈapu / sˈaku	☐sapo ☒saco
21	espada/escada	p/c	ɘʃpˈadɐ / ɘʃkˈadɐ	☐espada ☒escada
22	pano/cano	p/c	pˈɐnu / kˈɐnu	☒pano ☐cano
23	bola/gola	b/g	pˈɐnu / kˈɐnu	☐bola ☒gola

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 7 – Ditado de frases (administrado por via digital)

A parte sete apresenta doze itens/ frases comuns em linguagem quotidiana e registo padrão da Língua Portuguesa. O respondente deve, após ouvir a frase, identificar o número de palavras que a compõem e, de seguida, registá-la por escrito.

A prova permite avaliar:

- Consciência lexical.

Nº	Item	Nº de palavras na frase	Tipo e forma de frase
1	O comboio partiu há muito, mas tu não conseguiste apanhá-lo.	10	Declarativa/afirmativa/ativa
2	Eles foram cumprimentados pelo presidente da câmara à chegada.	9	Declarativa/negativa/passiva
3	Tratam-se muito mal os clientes aqui.	6	Declarativa/ afirmativa/ ativa (sujeito omisso)
4	Sabes se a porta foi consertada pelo carpinteiro?	8	Interrogativa/ afirmativa/passiva
5	Em quanto tempo chegaram os teus avós ontem a Barcelos?	10	Interrogativa/negativa/ativa
6	Queria, sobretudo, saber se fizeste bem o teu trabalho.	9	Interrogativa indireta/ afirmativa/ativa
7	Sou tão feliz por ter decidido dar-te o meu coração!	10	Exclamativa/ afirmativa/ativa
8	Fiquei muito zangado por ter sido impedido de entrar!	9	Exclamativa/ negativa/ passiva
9	Isto não tem nada a ver com o que exigi!	10	Exclamativa/ negativa

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

10	Façam o vosso trabalho imediatamente, se não ficam até mais tarde!	11	Imperativa/ afirmativa/ ativa
11	Não pintem a parede de baixo a cima!	8	Imperativa/ negativa
12	Que a camisola seja virada de trás para a frente!	9	Imperativa/ afirmativa/ passiva

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 8 – Acentuação (administrado por via digital)

A parte oito apresenta um total de dez itens de palavras homógrafas, sendo que o respondente, aplicando as competências que possui no domínio da acentuação, deverá ouvir a palavra dita e escolher entre o par de palavras apresentado aquela que foi pronunciada.

Nº	Item	Opções de resposta
1	mamã	☐mama ☒mamã
2	está	☐esta ☒está
3	papa	☐papá ☒papa
4	por	☐pôr ☒por
5	vêm	☐vem ☒vêm
6	porquê	☒porquê ☐porque
7	copia	☐cópia ☒copia
8	fábrica	☒fábrica ☐fabrica
9	duvida	☒duvida ☐dúvida
10	pôde	☒pôde ☐pode

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 9 – Coesão e Coerência (administrado por via digital)

A parte nove é constituída por oito itens de resposta, sendo apresentadas oito frases aos respondentes e devendo estes analisar as mesmas em termos da respetiva coesão, respondendo (por escolha múltipla) se as frases apresentadas "fazem sentido". São, através desta, mobilizados a diversidade de tipos de coesão e coerência.

A prova permite avaliar:

- Compreensão de frases;
- Coesão;
- Coerência.

Nº	Item	Cenário de Resposta	Tipo de coesão
1	No outono próximo fui ao Porto.	☐Sim ☒Não	Coesão temporo-aspectual
2	Amanhã fará sol pouco nublado.	☐Sim ☒Não	Coerência lógico-concetual (não contradição)
3	Fui com a minha família ao supermercado e comprei iogurtes, lâmpadas e flores.	☒Sim ☐Não	Coerência lógico-concetual (não contradição)
4	Não posso ir contigo ao cinema porque por exemplo, tenho bilhete para a tourada.	☐Sim ☒Não	Coesão interfrásica
5	Não consegues acabar a tarefa, quando o prazo que te dou é tão curto.	☒Sim ☐Não	Coesão interfrásica
6	Ofereci-me uma prenda a mim próprio.	☐Sim ☒Não	Coerência lógico-concetual (não redundância)
7	Compramos um carro acabado de sair da fábrica, novinho!	☐Sim ☒Não	Coerência lógico-concetual (relevância)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8	A camionista, de nacionalidade espanhola, furou a greve.	☒Sim ☐Não	Coesão lexical

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 10 – Pontuação (administrado por via digital)

A parte dez é composta por um item que visa avaliar a aplicação de regras de pontuação em sete situações possíveis. São, por isso, mobilizados os conhecimentos do indivíduo não só quanto à tipologia de frase, mas também regras mais específicas relativas ao recurso a frases complexas.

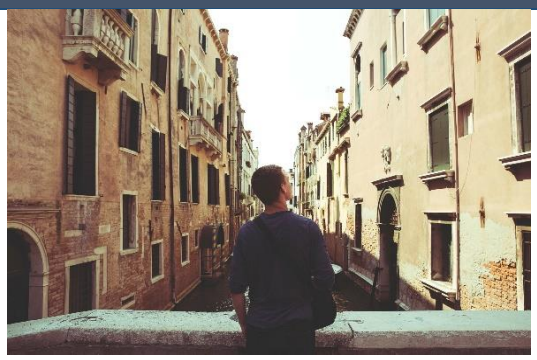
Nº	Item	Cenário de resposta	Regras
1	A entrevista de emprego seria no dia seguinte__ A que horas__ Quem seria o entrevistador___ A verdade é que ninguém sabia ___ mas ele sentia-se ao mesmo tempo ansioso e cheio de medo___Precisava mesmo daquele trabalho___ por isso lá foi ler a lista de perguntas que tinha descoberto na Internet___	A entrevista de emprego seria no dia seguinte. A que horas? Quem seria o entrevistador? A verdade é que ninguém sabia, mas ele sentia-se ao mesmo tempo ansioso e cheio de medo. Precisava mesmo daquele trabalho, por isso lá foi ler a lista de perguntas que tinha descoberto na Internet.	5) e 7) As frases de tipo declarativo recorrem ao ponto final. e 3) As frases de tipo interrogativo recorrem ao ponto de interrogação. 4) As orações coordenadas adversativas sindéticas são separadas por vírgula. 6) As orações coordenadas explicativas sindéticas são separadas por vírgula.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 11 – Correspondência frase-imagem – nível sintático (administrado por via digital)

A parte onze é composta por oito itens de seleção, sendo que o respondente deve, após analisar a imagem, escolher de cada conjunto de quatro hipóteses a frase que melhor descreve a imagem apresentada.

O objetivo da prova é avaliar o domínio sintático.

Nº	Item	Opções de resposta	Conteúdo sintático analisado
1		**☒A cidade é vista da ponte.** ☐A ponte vê a cidade. ☐A ponte é vista pela cidade. ☐Da ponte não se vê a cidade.	Formulação passiva
2		☐Aperta-se a mão por delicadeza. ☐São apertadas as mãos por delicadeza. ☐Apertam-se as mãos por delicadeza. **☒Aperta-se as mãos por delicadeza.**	Sujeito nulo indeterminado (omisso)
3		**☒Olhava, desafiador, o dono.** ☐Olhava o dono desafiador. ☐O dono desafiador olhava.	Posição do grupo adjetival

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

		☐O dono olhava, desafiador.	
4		☐As escadas não se querem penduradas. ☐As escadas não se querem pendurar. **☒As escadas querem-se penduradas.** ☐As escadas querem-se pendurar.	Conjugação pronominal e conjugação pronominal reflexa.
5		☒Mais de um milhar de flores floriram naquele campo. ☐Mais de um milhares de flores floriram naquele campo. **☐Mais de um milhar de flores floriu naquele campo.** ☐Mais de milhares de flores floriu naquele campo.	Concordância do verbo com o sujeito
6		☐O barco levou-o porque esperavam. **☒O barco levou-o onde o esperavam.** ☐O barco levou-o quando esperavam. ☐O barco levou-o por onde esperavam.	Expansão frásica através de modificador do grupo verbal

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

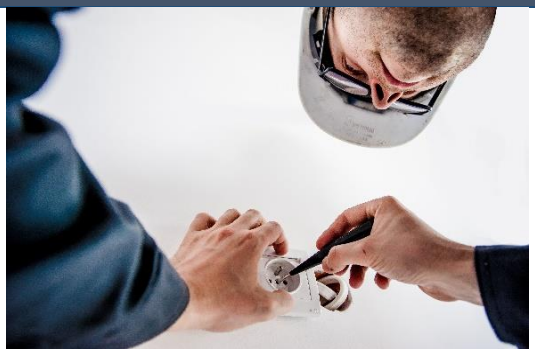
7		☐**Infelizmente ninguém apoiou o treinador.** ☐Infelizmente ninguém não apoiou o treinador. ☐É infelizmente que ninguém apoiou o treinador? ☐É infelizmente que ninguém não apoiou o treinador?	Modificação da frase através de modificador adverbial
8		☐À mulher agradou que o homem a pergunta fez. ☐À mulher agradou que o homem fez a pergunta. ☒**Agradou à mulher a pergunta que o homem fez.** ☐O homem fez à mulher a pergunta que agradou.	Ordem das palavras na frase (direta - svo; indireta - osv; ovs; vos; vso)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 12 – Correspondência frase-imagem – nível semântico (administrado por via digital)

A parte doze é composta por seis itens de seleção, sendo que o respondente deve, após analisar a imagem, escolher de cada conjunto de quatro hipóteses a frase que melhor descreve a imagem apresentada.

O objetivo da prova é avaliar o domínio semântico lexical.

Nº	Item	Opções de resposta	Relação semântica
1		☐Ele aperta o parafuso. ☐Ele desaperta o parafuso. **☒Ele usa uma chave de parafusos.** ☐Ele conserta a tomada.	Relação de oposição
2		☐Ele prepara-se para fazer uma oferta. **☒Ele prepara-se para fazer uma dádiva**. ☐Ele prepara-se para fazer uma oferenda. ☐Ele prepara-se para dar um presente.	Relação de equivalência
3		☐Que belo vaso! ☐Que bela flor! ☐Que belas folhas! **☒Que bela planta!**	Relação de inclusão

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4		☐As conchas estão vazias. ☐As conchas estão cheias. ☐As conchas estão fechadas. **☒As conchas estão abertas.**	Relação de oposição
5		**☒Somos animais.** ☐Somos racionais. ☐Não somos animais. ☐Não somos racionais.	Relação de hierarquia
6		☐Ele vai no sentido certo. ☐Ele vai no sentido errado. **☒Ele caminha.** ☐Ele corre.	Relação de oposição (com distrator visual)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 13 - Compreensão de texto misto (temática: saúde) (administrado por via digital)

A parte treze é composta por uma imagem associada a texto informativo e 4 itens, dois de resposta fechada e dois de escolha múltipla que visam avaliar a compreensão de texto informativo apoiada por pistas visuais.

Nº	Item	Cenário de resposta	Operação efetuada
1	Como se chama o medicamento apresentado?	Paracetamol.	Identificação
2	Quantos comprimidos traz a embalagem?	20 comprimidos.	Identificação
3	O medicamento pode ser usado para: ☐Febres. ☐Dores de cabeça. ☐Ambas as respostas estão corretas.	O medicamento pode ser usado para: ☐Febres. ☐Dores de cabeça. ☒Ambas as respostas estão corretas.	Identificação
4	O medicamento poderá ser tomado por crianças? ☐Sim. ☐Não.	O medicamento poderá ser tomado por crianças? ☐Sim. ☒Não.	Inferência 8nível de complexidade 1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 14 - Compreensão de texto misto (temática: Casa) (administrado por via digital)

A parte catorze é composta por três imagens associada a texto informativo e 6 itens, dois de resposta fechada e quatro de escolha múltipla que visam avaliar a compreensão. Surgem como elementos dificultadores categorias de informação próximas, que implicam a leitura e compreensão pela produção de identificação e inferência.

Nº	Item	Cenário de resposta	Operação efetuada
1	Observa a imagem. Em que gastarás mais dinheiro? ☐Eletricidade. ☐Gás natural. ☐Serviços. ☐Taxas e impostos.	Observa a imagem. Em que gastarás mais dinheiro? ☒Eletricidade. ☐Gás natural. ☐Serviços. ☐Taxas e impostos.	Identificação
2	Qual o total da fatura?	112,14 euros.	Identificação
3	Poderás pagar a fatura até ao final do mês de setembro? ☐Sim. ☐Não. ☐Não sei.	Poderás pagar a fatura até ao final do mês de setembro? ☐Sim. ☒Não. ☐Não sei.	Inferência (nível de complexidade 1)
4	A imagem mostra a leitura de um contador. Como farias para comunicar as leituras?	Através do site edponline.pt ou do número 800 10 53 53.	Identificação
5	Em caso de avaria de eletricidade, qual o número a contactar?	800 506 506	Identificação
6	Se quiseres fazer uma alteração do teu contrato, qual o número a ligar?	808 53 53 53	Inferência (nível de complexidade 2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 15 - Compreensão de texto misto/ argumentativo (temática: Casa) (administrado por via digital)

A parte quinze é composta por uma imagem/ anúncio publicitário e é composta por três itens, um de resposta fechada, um de escolha múltipla e um de resposta aberta. O objetivo é avaliar a compreensão desta tipologia textual, em particular a capacidade de identificação/extração de informação e a capacidade inferencial, tanto em formato fechado como aberto. Simultaneamente, a resposta aberta possibilita apreciar as competências de escrita do respondente a níveis elementares.

Nº	Item	Cenário de resposta	Operação efetuada
1	Qual a entidade responsável pelo anúncio?	A entidade responsável pelo anúncio é a LIPOR.	Identificação
2	Qual o objetivo do anúncio? ☐Promover a reciclagem. ☐Promover a separação do lixo. ☐Promover o espírito de Natal. ☐Outra: _____	Qual o objetivo do anúncio? ☐Promover a reciclagem. ☒Promover a separação do lixo. ☐Promover o espírito de Natal. ☐Outra: _____	Inferência (nível de complexidade 1)
3	Na tua opinião, por que motivo no anúncio aparece uma árvore de Natal?	- Porque o anúncio foi feito no Natal; - Porque o Natal é uma época em que se produz muito lixo e é necessário apelar ainda mais à separação…	Inferência (nível de complexidade 2)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 16 - Compreensão de texto misto/ informativo (temática: Casa) (administrado por via digital)

A parte dezasseis é composta por uma imagem/ texto informativo, associada a uma pista auditiva (leitura do texto) e é composta por cinco itens de resposta múltipla. O objetivo é avaliar a compreensão leitora apoiada pela compreensão auditiva.

Nº	Item	Cenário de resposta	Tipo de operação
1	O folheto fornece indicações para quantos tipos de alimentos? ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☐5	O folheto fornece indicações para quantos tipos de alimentos? ☐1 ☐2 ☐3 ☐4 ☒5	Identificação
2	As carnes cruas podem ser guardadas juntamente com os legumes? ☐Sim ☐Não	As carnes cruas podem ser guardadas juntamente com os legumes? ☐Sim ☒Não	Inferência (nível de complexidade 1)
3	Os vegetais e legumes podem ser armazenados em sacos de plástico fechados? ☐Sim. ☐Não. ☐Sim, desde que sejam perfurados.	Os vegetais e legumes podem ser armazenados em sacos de plástico fechados? ☐Sim. ☐Não. ☒Sim, desde que sejam perfurados.	Identificação
4	Os produtos em fase de descongelação devem ser armazenados em qual parte do frigorífico?	Os produtos em fase de descongelação devem ser armazenados em qual parte do frigorífico?	Identificação

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	☐Na prateleira superior. ☐Na prateleira intermédia. ☐Na prateleira inferior.	☐Na prateleira superior. ☐Na prateleira intermédia. ☒Na prateleira inferior.	
5	Porque devem os alimentos cozinhados ser armazenados na prateleira superior? ☐Porque é a zona mais quente do frigorífico. ☐Porque é a zona mais fria do frigorífico. ☐Não sei.	Porque devem os alimentos cozinhados ser armazenados na prateleira superior? ☐Porque é a zona mais quente do frigorífico. ☒Porque é a zona mais fria do frigorífico. ☐Não sei.	Inferência (nível de complexidade 1)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 17 - Compreensão de texto informativo (temática: Lazer e Comunidade) (administrado por via digital)

A parte dezassete é composta por um texto informativo e integra quatro itens, dois de resposta fechada e dois de resposta múltipla. O objetivo é avaliar a compreensão leitora em tipologia informativa com pistas visuais e auditivas.

Nº	Item	Cenário de resposta	Tipo de operação
1	Onde se passa o acontecimento referido na notícia?	No Porto. / Na baixa do Porto. / Na Rua das Flores.	Identificação.
2	Quando se passou este acontecimento?	2014.	Identificação.
3	Quem organizou esta iniciativa? ☐PortoLazer. ☐CulturePrint. ☐Baixa do Porto.	Quem organizou esta iniciativa? ☒PortoLazer. ☐CulturePrint. ☐Baixa do Porto.	Identificação.
4	O tema era "Ler é voar" porque... ☐Ler permite conhecer novas ruas. ☐Ler desenvolve a imaginação. ☐Ler faz-nos conhecer novas histórias.	O tema era "Ler é voar" porque... ☐Ler permite conhecer novas ruas. ☒Ler desenvolve a imaginação. ☐Ler faz-nos conhecer novas histórias.	Inferência (nível de complexidade 2).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 18 - Compreensão de texto informativo (temática: Lazer e Comunidade) (administrado por via digital)

A parte dezoito é composta por um texto informativo e integra quatro itens, um de resposta fechada e três de resposta múltipla. O objetivo é avaliar a compreensão leitora em tipologia informativa sem pistas visuais e auditivas.

Nº	Item	Cenário de resposta	Tipo de operação
1	Onde se passa este projeto?	Em Santo Tirso.	Identificação.
2	O projeto dirige-se... ☐A crianças. ☐A crianças de todas as idades. ☐A crianças do 1º Ciclo.	O projeto dirige-se... ☐A crianças. ☐A crianças de todas as idades. ☒A crianças do 1º Ciclo.	Identificação.
3	Qual é o objetivo do projeto? ☐Ensinar as crianças a andar de bicicleta. ☐Ajudar as crianças a saberem circular nas ruas. ☐Ensinar as crianças a pedalar enquanto aprendem a circular nas ruas.	Qual é o objetivo do projeto? ☐Ensinar as crianças a andar de bicicleta. ☐Ajudar as crianças a saberem circular nas ruas. ☒Ensinar as crianças a pedalar enquanto aprendem a circular nas ruas.	Inferência (nível de complexidade 2).
4	Este projeto também ajuda a melhorar hábitos de saúde? ☐Sim. ☐Não. ☐Não sei.	Este projeto também ajuda a melhorar hábitos de saúde? ☒Sim. ☐Não. ☐Não sei.	Inferência (nível de complexidade 1).

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 19 – Fluência de leitura (administração individual presencial)

A parte dezanove é composta por um texto da literatura oral com 174 palavras, sete frases e 34 palavras complexas.

O objetivo é avaliar a fluência.

Nº	Item
1	A lenda da Serra da Estrela Contava a lenda que havia um rei ao qual chegou a notícia de que todas as noites um pastor do alto da serra conversava com uma estrela. O rei mandou logo chamar o pastor e ordenou-lhe que lhe desse a sua estrela, prometendo em troca dar-lhe muitas riquezas e muitos dos seus bens. O pastor não aceitou, pois preferia ser pobre do que perder a sua estrela. Ao voltar à sua pobre cabana no alto da serra, o pastor ouviu uma doce melodia que era a sua estrela a cantar. Ela estava com receio de que o pastor se deixasse levar pela ambição da riqueza. O pastor ficou todo contente e a estrela prometeu que sempre seria sua amiga. Então o velho pastor exclamou: – De hoje em diante, esta serra há de chamar-se Serra da Estrela. Conta a lenda que no alto da serra ainda hoje se vê uma estrela que brilha de maneira diferente das outras estrelas, como que à procura do bom e velho pastor amigo. **Fonte Bibliográfica:** AA. VV., - *Literatura Portuguesa de Tradição Oral* s/l, Projecto Vercial - Univ. Trás -os-Montes e Alto Douro, 2003 , p.L6 (em domínio público livre)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Parte 20 – Produção textual (administrado por via digital em momento diferido à administração das demais partes)

A parte vinte é composta por um item de produção textual (entre 80 – 120 palavras).

A prova deverá ser realizada num tempo máximo de 30 minutos

Nº	Item
1	Relata uma viagem que tenhas feito, referindo as pessoas que te acompanharam, aquilo que gostastes mais de ver/ fazer e o que ficaste a conhecer.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 5 - DISTRIBUIÇÃO DE ITENS DE PROVA POR COMPETÊNCIAS DO CURRÍCULO

(autoria própria)

DISTRIBUIÇÃO		
Conteúdos LE	Fontes de validação/ LIA	Pontos possíveis
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante.	M1 P3, P4, P6	62
Relacionar fonia/grafia;	M1	200
Ler e escrever as palavras estudadas;	M1 P3; M2P8	40
Ler e escrever as palavras descobertas;	M1 P3; M2 P8	40
Ler e escrever frases;	M1 P7*B; M2 P9 P11 P12	70
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação;	M2 P10 ; M5D	10
Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos.	M3; M4; M5	87
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração;	Mais na minha vida*	3*
	TOTAL	512

***Adicional à prova LIA**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 6 – LIA: CUT-OFF POINTS

(autoria própria)

Objetivos	Máx.	ND	PD	D	D+
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante.	62	0-15	16-31	32-46	47-62
Relacionar fonia/grafia;	200	0-49	50-99	100-149	150-200
Ler e escrever as palavras estudadas;	40	0-9	10-20	20-30	30-40
Ler e escrever as palavras descobertas;	40	0-9	10-20	20-30	30-40
Ler e escrever frases;	70	0-16	17-34	35-52	53-70
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação;	10	0-2	3-5	6-8	9-10
Compreender e produzir pequenos textos informativos, apelativos e narrativos.	87	0-21	22-43	44-65	66-87
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração;	3	0	1-2	3	3
Total	512	0-121	129-254	260-383	388-512

Borderline PD - 122-128

Borderline D - 255-259

Borderline D+ - 384-387

LEGENDA:

Máx. – pontuação máxima;
ND – não desenvolvido;
PD – parcialmente desenvolvido;
D – desenvolvido;
N/A – não aplicável.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 7 – FOLHA DE REGISTO DE RESPOSTAS (TOTAL INDIVIDUAL)

(autoria própria)

Nome: _____

Data: ___ / ___ / ___ Formato: _____

Domínio	Prova	Pontuação	+	-
Ler Nº de parâmetros 14*3=42 1 – ND =0-13 2 – PD =14-27 3 – D =28-42	**Parte 19 – Avaliação da fluência de leitura (texto literário) (administrado por via presencial)**	Nº de parâmetros 14*3=42 1 - ND 2 - PD 3 - D		
Ouvir 143 1 – ND =0-47 2 – PD =48-95 3 – D =96-143	**Parte 1 – Reconhecimento de letras (administração individual presencial)**	27		
	Parte 2 – Ditado de palavras (administrado por via digital)	30		
	Parte 3 – Consciência fonémica (administração individual presencial)	36		
	Parte 5 – Deteção de rimas (administrado por via digital)	15		
	Parte 6 – Discriminação auditiva (administrado por via digital)	23		
	Parte 7 – Ditado de frases (administrado por via digital)	12		
Compreender 48 1 – ND =0-15 2 – PD =16-31 3 – D =32-48	**Parte 9 – Coesão e Coerência (administrado por via digital)**	8		
	Parte 11 – Correspondência frase-imagem – nível sintático (administrado por via digital)	8		
	Parte 12 – Correspondência frase-imagem – nível semântico (administrado por via digital)	6		
	Parte 13 - Compreensão de texto misto (temática: saúde) (administrado por via digital)	4		
	Parte 14 - Compreensão de imagens e texto informativo (temática: Casa) (administrado por via digital)	6		
	Parte 15 - Compreensão de texto misto/ argumentativo	3		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

	(temática: Casa) (administrado por via digital)			
	Parte 16 - Compreensão de texto misto/ informativo (temática: Casa) (administrado por via digital)	5		
	Parte 17 - Compreensão de texto informativo com pista auditiva (temática: Lazer e Comunidade) (administrado por via digital)	4		
	Parte 18 - Compreensão de texto informativo (temática: Lazer e Comunidade) (administrado por via digital)	4		
Escrever P2, 4, 7, 8 e 10 =83 + P20 = 5*15 = 98 1 – ND =0-32 2 – PD =32-64 3 – D =65-98	**Parte 2 – Ditado de palavras (administrado por via digital)**	30		
	Parte 4 - Identificação da Extensão (administrado por via digital)	9		
	Parte 7 – Ditado de frases (administrado por via digital)	12		
	Parte 8 – Acentuação (administrado por via digital)	10		
	Parte 10 – Pontuação (administrado por via digital)	7		
	Parte 20 – Produção textual (administrado por via digital em momento diferido à administração das demais partes)	5 parâmetros por 3 níveis de desempenho **Parâmetro A:** Género/Formato Textual **Parâmetro B:** Tema e Pertinência da Informação **Parâmetro C:** Organização e Coesão Textuais **Parâmetro D:** Morfologia, Sintaxe e Pontuação **Parâmetro E:** Ortografia		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 8 – PROVA 1: TABELA DE APOIO

(autoria própria)

A	J	T
B	L	U
C	M	V
D	N	X
E	O	Z
F	P	LH
G	Q	NH
H	R	
I	S	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 9 - PROVA 3: FOLHA DE REGISTO MANUAL

(autoria própria)

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

Palavras regulares

Nº	Item	Realização	Hesitação/correção
1	Copa		
2	Cana		
3	Fel		
4	Tripa		
5	Calhau		
6	Morgado		
7	Caverna		
8	Cardume		
9	Folhetim		
10	Amarra		

Palavras irregulares

Nº	Item	Realização	Hesitação/correção
1	Fossa		
2	Caçador		
3	Bazar		
4	Traseiro		
5	Harpa		
6	Harmónio		
7	Puxão		
8	Mexilhão		
9	Gel		
10	Gorgeta		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pseudopalavras de ortografia simples – fonologia complexa

Nº	Item	Realização	Hesitação/correção
1	Trimo		
2	Dralo		
3	Blino		
4	Brafo		
5	Prilo		
6	Plubo		
7	Grepo		
8	Glafo		
9	Clano		
10	Freco		
11	Flumo		
12	Trano		
13	Drico		
14	Crovo		
15	Flaco		
16	plobo		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 10 - PROVA 4: TEXTO PARA LEITURA (VERSÃO PARA IMPRESSÃO)

A lenda da Serra da Estrela

Contava a lenda que havia um rei ao qual chegou a notícia de que todas as noites um pastor do alto da serra conversava com uma estrela.
O rei mandou logo chamar o pastor e ordenou-lhe que lhe desse a sua estrela, prometendo em troca dar-lhe muitas riquezas e muitos dos seus bens.
O pastor não aceitou, pois preferia ser pobre do que perder a sua estrela.
Ao voltar à sua pobre cabana no alto da serra, o pastor ouviu uma doce melodia que era a sua estrela a cantar. Ela estava com receio de que o pastor se deixasse levar pela ambição da riqueza.
O pastor ficou todo contente e a estrela prometeu que sempre seria sua amiga.
Então o velho pastor exclamou:
– De hoje em diante, esta serra há de chamar-se Serra da Estrela.
Conta a lenda que no alto da serra ainda hoje se vê uma estrela que brilha de maneira diferente das outras estrelas, como que à procura do bom e velho pastor amigo.

Fonte Bibliográfica: AA. VV., - *Literatura Portuguesa de Tradição Oral* s/l, Projecto Vercial - Univ. Trás -os-Montes e Alto Douro, 2003 , p.L6 (em domínio público livre)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 11 - PROVA 4: ESCALA DE APRECIAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA

(autoria própria)

Parâmetros
1 – ND =0-13 (=competência Não Desenvolvida)
2 – PD =14-27 (=competência Parcialmente Desenvolvida)
3 – D =28-42 (=competência Desenvolvida)

Indicadores		Pré-teste	Pós-teste
TP	N.º total de palavras do texto	174	174
TL	Tempo de leitura		
PC	N.º de palavras lidas corretamente		
SF	Substituição de fonemas		
IF	Inversão de fonemas		
OF	Omissão de fonemas		
AF	Adição de fonemas		
SP	Substituição de palavras		
OP	Omissão de palavras		
AP	Adição de palavras		
R	Repetições		
P	Pausas		
AC	Autocorreções*		
AJ	Ajudas*		
PI	Pronúncia incorreta		
NTE	Número total de erros**	/	/
VL	Velocidade de leitura**	/	/
TxCL	Taxa de correção de leitura**	/	/
Avaliação			
Ritmo (R)			
1. Muito lento, muito rápido ou inconstante.			
2. Lento ou rápido.			
3. Quase sempre apropriado, mas em algumas situações é lento ou rápido.			
4. Adequado e constante.			
Entoação/ Expressão (EE)			
1. Monótona e plana, sem variações. Não se verificam modulações no início e final das frases.			
2. Opera raramente variações de entoação. Apreciam-se poucas modulações em início e final de frase.			
3. Quase sempre apropriada. Em quase todas as frases se verificam modulações.			

4. Adequada. Em geral, procura exprimir o significado do texto através da entoação.		
Pausas (P)		
1. Realiza muitas pausas intrusivas a maio das palavras e entre as unidades sintáticas. Verificam-se muitas hesitações. Ignora a totalidade ou a maioria dos sinais de pontuação.		
2. Realiza frequentemente pausas intrusivas entre palavras. Verificam-se algumas hesitações. Ignora alguns sinais de pontuação.		
3. Realiza poucas pausas intrusivas entre palavras. Quase sempre faz pausas após os sinais de pontuação.		
4. Adequada. Em geral respeita os sinais de pontuação e as unidades sintáticas.		
Volume (V)		
1. Muito baixo, muito alto ou inconstante.		
2. Alto ou baixo.		
3. Quase sempre adequado.		
4. Adequado.		
Fraseio (F)		
1. Opera leitura palavra a palavra, sem manifestar consciência dos limites sintáticos das frases. Ignora o significado do texto.		
2. Raramente se verifica consciência frásica.		
3. Adequado, porém, por vezes agrupa as palavras de forma incorreta, ignorando a estrutura semântico-sintática do texto.		
4. Adequado. Em geral agrupa de forma correta as frases e orações, evidenciando consciência do significado do texto.		
Integração (I)		
1. A leitura não é fluida, não conseguindo integrar as características prosódicas.		
2. A leitura é pouco fluída, raramente conseguindo integrar as características prosódicas.		
3. A leitura é adequada, porém, por vezes não integra as características prosódicas.		
4. Em geral a leitura é fluida, integrando as características prosódicas.		
∑		
Classificação (1-3)		

*Os indicadores sinalizados são pontuados de acordo com a seguinte escala:

AC	Autocorreções	Não efetua as autocorreções necessárias	Efetua algumas autocorreções necessárias	Se necessário, efetua autocorreções ou N/A
		1	2	3
AJ	Ajudas	Leitura não autónoma	Leitura parcialmente autónoma	Leitura autónoma
		1	2	3

**Para os indicadores sinalizados, opera-se a seguinte conversão para efeitos de pontuação:

NTE	Número total de erros	26-34	17-25	8-16	0-7
		1	2	3	4
VL	Velocidade de leitura	< / = a 55 ppm	56-90 ppm	91-110 ppm	=/> a 111-125 ppm
		1	2	3	4
TxCL	Taxa de correção de leitura	0%-25%	26%-50%	51-75%	76%-100%
		1	2	3	4

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 12 - PROVA 4: GRELHA DE APOIO À APRECIAÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA

(autoria própria)

Palavra	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª
A									
lenda									
da									
Serra									
da									
Estrela									
Contava									
a									
lenda									
que									
havia									
um									
rei									
ao									
qual									
chegou									
a									
notícia									
de									
que									
todas									
as									
noites									
um									
pastor									
do									
alto									
da									
serra									
conversava									

USC UNIVERSIDADE SANTIAGO DE COMPOSTELA

com									
uma									
estrela									
O									
rei									
mandou									
logo									
chamar									
o									
pastor									
e									
ordenou-lhe									
que									
lhe									
desse									
a									
sua									
estrela									
prometendo									
em									
troca									
dar-lhe									
muitas									
riquezas									
e									
muitos									
dos									
seus									
bens									
O									
pastor									
não									
aceitou									

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

pois									
preferia									
ser									
pobre									
do									
que									
perder									
a									
sua									
estrela									
Ao									
voltar									
à									
sua									
pobre									
cabana									
no									
alto									
da									
serra									
o									
pastor									
ouviu									
uma									
doce									
melodia									
que									
era									
a									
sua									
estrela									
a									
cantar									
Ela									

UBC UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR COVILHÃ

estava									
com									
receio									
de									
que									
o									
pastor									
se									
deixasse									
levar									
pela									
ambição									
da									
riqueza									
O									
pastor									
ficou									
todo									
contente									
e									
a									
estrela									
prometeu									
que									
sempre									
seria									
sua									
amiga									
Então									
o									
velho									
pastor									
exclamou									

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

De									
hoje									
em									
diante									
esta									
serra									
há									
de									
chamar-se									
Serra									
da									
Estrela									
Conta									
a									
lenda									
que									
no									
alto									
da									
serra									
ainda									
hoje									
se									
vê									
uma									
estrela									
que									
brilha									
de									
maneira									
diferente									
das									
outras									
estrelas									

UBC UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

como									
que									
à									
procura									
do									
bom									
e									
velho									
pastor									
amigo									

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 13 - PROVA 5: FOLHA DE REGISTO MANUAL

(autoria própria)

1. Relata uma viagem que tenhas feito, referindo as pessoas que te acompanharam, aquilo que gostaste mais de ver/ fazer e o que ficaste a conhecer.

   (Extensão: 80 – 100 palavras; duração: 30 minutos.)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 14 – FOLHA DE DEVOLUÇÃO DE RESULTADOS/ PARTICIPANTES

(autoria própria)

LIA – Literacia Intencionalmente Avaliada

Nome: _____ Data: ___ / ___ / ___

A prova LIA - Literacia Intencionalmente Avaliada – tem como objetivo avaliar as competências de literacia dos participantes, de forma a permitir o desenho de intervenções mais ajustadas ao nível da recuperação e atualização de competências básicas de adultos.

OUVIR		LER	
Pontuação:	PD 70/143	Pontuação:	/42
No que sou bom:	A melhorar:	No que sou bom:	A melhorar:
COMPREENDER		**ESCREVER**	
Pontuação:	/48	Pontuação:	/98
No que sou bom:	A melhorar:	No que sou bom:	A melhorar:

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 15 – READABILITY SCORES DOS TEXTOS INCORPORADOS NA PROVA LIA

(autoria própria)

Índices de legibilidade				
	Textos analisados			
Testes efetuados	Texto publicitário "Num verdadeiro conto de Natal…"	Texto informativo "Como deve guardar os alimentos no frigorífico"	Notícia "Voam livros na Rua das Flores"	Notícia "Em Santo Tirso, a escola também ensina a andar de bicicleta"
Flesch Kincaid Reading Ease	48.2	5.2	16.4	6.4
Flesch Kincaid Grade Level	9.7	15.9	19.9	19.3
Gunning Fog Score	12.1	18.7	20.5	23
SMOG Index	8.7	12.3	15.2	17.9
Coleman Liau Index	6.9	16.3	10.4	10
Automated Readability Index	3.1	11	17.5	13.1
Grade level	8	15	17	17
Intervalo etário	13-14	20-21	22-23	22-23
	Estatísticas relativas ao texto			
Nº de frases	9	8	2	8
Nº de palavras	115	109	72	222
Nº de palavras complexas	20	36	14	78
Percentagem de palavras complexas	17,39%	33,03%	19.44%	35.14%
Média de palavras por frase	12.78	13.63	36	27.75
Média de sílabas por palavra	1.72	2.22	1.82	2.04

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 16 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM LEITURA E ESCRITA: PARTE I SEQUÊNCIA DE PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA

Nota: Todas as imagens apresentadas ao longo do anexo 16 são CC0 – Domínio público, tendo sido obtidas a partir do website: https://pixabay.com/

1. Discriminação auditiva: com e sem pistas/ distratores visuais/ semânticos. (nível: intervenção inicial)

QUADRO-RESUMO 1

DIMENSÃO: DISCRIMINAR AUDITIVAMENTE PARES DE PALAVRAS REAIS

Constituição:

- 1 item de prática (e.g.: bata/ pata)
- 13 itens de aplicação/ teste
  - Oclusivas - 10 itens
  - Fricativas labiodentais - 1 item
  - Oclusivas e fricativas - 1 item

a) Extensão e acento da palavra: palavras dissilábicas paroxítonas
b) Complexidade silábica progressiva:
   - CVCV
   - CVV
   - CVVCV
   - CVCCV
c) Complexidade mediada pela introdução de pistas e distratores visuais/semânticos
   - 2 itens com distratores visuais
   - 3 itens com pistas visuais

Oclusivas (itens)

Bi-labiais		Alveolares		Velares	
p	Nº itens: 3	**t**	Nº itens: 3	**k**	Nº itens: 4
b		**d**		**g**	
Inicial:	**B**ote/ **P**ote	Inicial:	**T**oca/ **D**oca	Inicial:	**C**alo/ **G**alo
			Tia/ **D**ia		**C**ola/ **G**ola
					Gato/ **C**ato
	Bingo/ **P**ingo	Medial:	Na**d**a/ Na**t**a	Medial:	Va**g**a/ Va**c**a
	Pala/ **B**ala				

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Fricativas (itens)

Labiodentais	
f	Nº de itens: 1
v	
Inicial:	**F**aca/ **V**aca

Fricativas e oclusivas (itens)

Bi-labiais e labiodentais	
b	Nº de itens: 1
v	
Inicial:	**B**ela/ **V**ela

Pista visual/ semântica	
Distrator visual/ semântico	
Sem distratores/ sem pistas	

INSTRUÇÕES PARA ADMINISTRADOR

Contextualização

Este é um exercício da promoção da capacidade de discriminar auditivamente pares de palavras reais (pares mínimos) a partir de estímulos falados.

São apresentados 12 pares de palavras dissilábicas paroxítonas com ortografia regular.

As palavras foram escolhidas para promover a discriminação de oclusivas e fricativas labiodentais em posição inicial e posição medial.

Estímulos

As palavras individuais são apresentadas em cartões a preto negrito, fonte Arial 30 pts sob fundo branco.

As pistas/ distratores são apresentadas tendencialmente a cores, em posição superior à palavra.

Os cartões são elaborados numa lógica de capitalização de recursos, possibilitando as seguintes administrações:

1. treino de consciência fonológica, mobilizando as imagens e ocultando as palavras;
2. discriminação auditiva com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando as palavras e as imagens e possibilitando a avaliação dos contributos de estímulos que poderão funcionar tanto como distratores visuais como semânticos;
3. discriminação audtiva com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando exclusivamente as palavras e ocultando as imagens.

Para a sequência de exercícios de intervenção planificada, recorre-se exclusivamente ao cenário de administração 1.

Apresentação

As palavras são apresentadas aos pares, com a localização esquerda/direita (do ponto de vista do administrador).

Instruções

Instrua o participante a olhar para cada palavra e, em seguida, indicar o que foi dito pelo administrador/ ouvido pelo participante. Forneça um item de prática, com feedback corretivo. Em seguida, administre os itens de aplicação/teste, sem feedback específico.

Administrador: “Vou mostrar duas palavras e dizer uma delas. Quero que me mostres o que eu digo. Vamos começar com um par de prática."

Repetição

Repita o item de prática tantas vezes quanto for necessário para alcançar o sucesso. Os itens de aplicação/ teste são repetidos se o participante o solicitar ou depois de um longo período de tempo decorrido sem uma resposta. Fornecer mais de 2 repetições para cada item.

Pontuação

A escolha do participante é assinalada no momento da administração. Após a administração, cada resposta correta é assinalada com 1 ponto, até 1 máximo de 12 pontos possíveis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

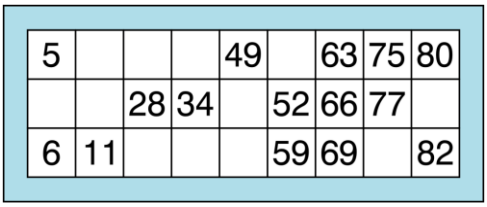
Item de prática

 bata	 pata

1.

 bote	 pote

2.

 pingo	 bingo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

3.

 pala	 bala

4.

 doca	 toca

5.

 tia	 dia

6.

 nada	 nata

7.

 calo	 galo

8.

 gola	 cola

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

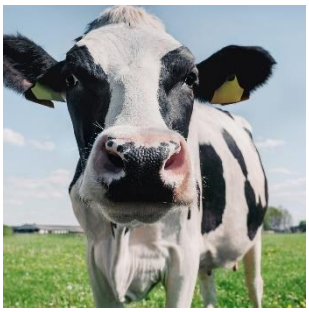
9.

 gato	 cato

10.

 vaga	 vaca

11.

 faca	 vaca

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

12.

 **bela**	 **vela**

Grelha de registo:

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)		Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática	**bata**	pata	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
1	bote	**pote**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
2	**pingo**	bingo	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
3	pala	**bala**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
4	doca	**toca**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
5	tia	**dia**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
6	**nada**	nata	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
7	calo	**galo**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
8	gola	**cola**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
9	gato	**cato**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)		Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática	**bata**	pata	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
10	**vaga**	vaca	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
11	**faca**	vaca	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
12	**bela**	vela	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
							Total	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. Consciência silábica:

2.1. Identificar sílabas iguais no início da palavra. (nível: intervenção inicial)

QUADRO-RESUMO 2.1.

DIMENSÃO: CONSCIÊNCIA SILÁBICA (identificação)

Constituição:

- 1 item de prática (e.g.: casa - cama - caça)
- 4 itens de aplicação/ teste

a) Extensão e acento da palavra: palavras dissilábicas paroxítonas
b) Complexidade silábica básica (nível: intervenção inicial):
   - CVCV
c) Tipo de estímulos: estímulos falados e pistas visuais

INSTRUÇÕES PARA ADMINISTRADOR

Contextualização

Este é um exercício da promoção da capacidade de identificação de sílabas iguais no início da palavra a partir de estímulos falados, tendo por objetivo a promoção da consciência silábica.

São apresentados 4 conjuntos de 3 palavras dissilábicas paroxítonas com ortografia regular.

Estímulos

Os estímulos são apresentados em cartões com imagem a cores e respetiva palavra a preto negrito, fonte Arial 30 pts sob fundo branco, inferior à palavra.

Os cartões são elaborados numa lógica de capitalização de recursos, possibilitando as seguintes administrações:

1. treino de consciência silábica, mobilizando as imagens e ocultando as palavras;
2. treino de consciência silábica com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando as palavras e as imagens;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. treino de consciência silábica com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando exclusivamente as palavras e ocultando as imagens.

Para a sequência de exercícios de intervenção planificada, recorre-se exclusivamente ao cenário de administração 1.

Apresentação

Os estímulos são apresentados em conjuntos de três cartões, dispostos lado a lado, horizontalmente.

Instruções

Instrua o participante a olhar para as imagens e, em seguida, a verbalizar as palavras representadas pelos estímulos visuais. Em seguida, o administrador deve verbalizar novamente todas as palavras e pedir ao participante para escolher as duas que apresentam sílabas iguais no início da palavra. O administrador pode sugerir ao participante que faça a divisão silábica de cada palavra antes de dar a sua resposta.

Forneça um item de prática, com feedback corretivo. Em seguida, administre os itens de aplicação/teste, sem feedback específico.

Administrador: “Vou mostrar três imagens de cada vez. Quero que me digas o que está em cada uma. Vou repetir as palavras que disseste. Das três palavras, há duas que começam com a mesma sílaba. Quais são? Vamos começar com um conjunto de palavras de prática.

Repetição

Repita o item de prática tantas vezes quanto for necessário para alcançar o sucesso. Os itens de aplicação/ teste são repetidos se o participante o solicitar ou depois de um longo período de tempo decorrido sem uma resposta. Fornecer mais de 2 repetições para cada item.

Pontuação

A escolha do participante é assinalada no momento da administração. Após a administração, cada resposta correta é assinalada com 1 ponto, até 1 máximo de 4 pontos possíveis.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Item de prática

		
casa	cama	caça

1.

		
lapa	lata	lama

2.

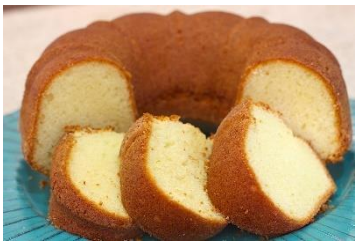
		
fita	figo	fisga

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3.

 **cola**	 **copo**	 **corpo**

4.

 **bola**	 **bolo**	 **bota**

Grelha de registo:

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)			Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática	**casa**	cama	**caça**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
1	**lapa**	**lata**	lama	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
2	**fita**	**figo**	fisga	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
3	**cola**	**copo**	corpo	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)			Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática	**casa**	cama	**caça**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
4	**bola**	bolo	**bota**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
								Total	

2.2. Identificar sílabas iguais no início. (nível: intervenção intermédia)

QUADRO-RESUMO 2.3.

DIMENSÃO: CONSCIÊNCIA SILÁBICA (identificação)

Constituição:

- 1 item de prática (e.g.: casa, capa, cama, cauda, conta, corda, cola, copo; ou pato, pata, faca, fada, gato, galo, rato, cato)
- 2 itens de aplicação/ teste

a) Extensão e acento da palavra: palavras dissilábicas paroxítonas
b) Complexidade silábica crescente (nível: intervenção intermédia):
   - CVCV
   - CVCCV
   - CVVCV
c) Tipo de estímulos: estímulos falados e pistas visuais

INSTRUÇÕES PARA ADMINISTRADOR

Contextualização

Este é um exercício da promoção da capacidade de identificação de sílabas iguais no início da palavra a partir de estímulos falados, tendo por objetivo a promoção da consciência silábica.

São apresentados 2 conjuntos de 8 palavras dissilábicas paroxítonas com ortografia regular e irregular, numa lógica de complexidade silábica crescente.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Estímulos

Os estímulos são apresentados em cartões com imagem a cores e respetiva palavra a preto negrito, fonte Arial 30 pts sob fundo branco, inferior à palavra.

Os cartões são elaborados numa lógica de capitalização de recursos, possibilitando as seguintes administrações:

1. treino de consciência silábica, mobilizando as imagens e ocultando as palavras;
2. treino de consciência silábica com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando as palavras e as imagens;
3. treino de consciência silábica com ativação da consciência ortográfica, disponibilizando exclusivamente as palavras e ocultando as imagens.

Para a sequência de exercícios de intervenção planificada, recorre-se exclusivamente ao cenário de administração 1.

Apresentação

Os estímulos são apresentados em conjuntos de oito cartões, dispostos lado a lado, horizontalmente.

Instruções

Instrua o participante a olhar para as imagens e, em seguida, a verbalizar as palavras representadas pelos estímulos visuais. Em seguida, o administrador deve verbalizar novamente todas as palavras e pedir ao participante para formar pares de palavras que apresentam sílabas iguais no início da palavra (tantos quantos for possível). O administrador pode sugerir ao participante que faça a divisão silábica de cada palavra antes de dar a sua resposta.

Forneça um item de prática, com feedback corretivo. Em seguida, administre os itens de aplicação/teste, sem feedback específico.

Administrador: “Vou mostrar oito imagens de cada vez. Quero que me digas o que está em cada uma. Vou repetir as palavras que disseste. Com estas oito palavras podes formar alguns pares de palavras que começam com a mesma sílaba. Que pares consegues formar? Vamos começar com um conjunto de palavras de prática.

Repetição

Repita o item de prática tantas vezes quanto for necessário para alcançar o sucesso. Os itens de aplicação/ teste são repetidos se o participante o solicitar ou depois de um

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

longo período de tempo decorrido sem uma resposta. Fornecer mais de 2 repetições para cada item.

Pontuação

A escolha do participante é assinalada no momento da administração. Após a administração, cada resposta correta é assinalada com 1 ponto, até um máximo de 5 pontos possíveis.

Item de prática

 pato	 pata	 faca	 fada
 gato	 galo	 rato	 cato

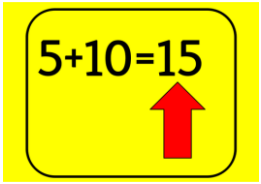
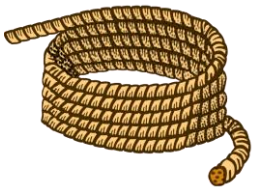
1.

 bola	 bota	 bolo	 boca

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

 polo	 pote	 porco	 porta

2.

 casa	 capa	 cama	 cauda
 conta	 cola	 corda	 copo

Grelha de registo:

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)				Nº repetições (X)			Hesita-ções (X)	Observações	Pts
prática	**pato**	**pata**	**faca**	**fada**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
	gato	**galo**	rato	cato						
1	**bola**	**bota**	**bolo**	**boca**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
	polo	**pote**	porco	porta						
2	**casa**	cama	**capa**	cauda	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
	conta	corda	**cola**	**copo**						
									Total	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.3. Selecionar a sílaba correta, a partir da primeira sílaba fornecida e de uma pista visual/ imagem da palavra. (nível: intervenção intermédia)

QUADRO-RESUMO 2.3.

DIMENSÃO: CONSCIÊNCIA SILÁBICA (manipulação/ agrupar)

Constituição:

- 1 item de prática (e.g.:)
- 5 itens de aplicação/ teste

a) Extensão e acento da palavra: palavras dissilábicas paroxítonas
b) Complexidade silábica crescente (nível: intervenção intermédia):
    - CVCV
    - CVCVV
c) Tipo de estímulos: estímulos falados combinados com pista visual

INSTRUÇÕES PARA ADMINISTRADOR

Contextualização

Este é um exercício da promoção da capacidade de manipulação de sílabas (agrupar) a partir de estímulos falados, tendo por objetivo a promoção da consciência silábica.

São apresentados 8 conjuntos de estímulos compostos por:

- 1 estímulo falado, correspondente à sílaba inicial da palavra;
- 4 estímulos adicionais de entre os quais o participante deverá selecionar a sílaba final de maneira a formar uma palavra real (n.b.: as palavras selecionadas pertencem à linguagem quotidiana dos participantes selecionados).

Estímulos

Os estímulos são individualmente apresentadas em cartões a preto negrito, fonte Arial 30 pts sob fundo branco.

Os cartões são elaborados numa lógica de capitalização de recursos, possibilitando as seguintes administrações:

1. treino de consciência silábica, apresentando oralmente os estímulos silábicos;

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. treino de consciência silábica e ortográfica, mobilizando os estímulos silábicos em formato escrito;

Outras variações:

3. treino de consciência silábica e ortográfica, mobilizando por escrito o estímulos silábico inicial (sílaba inicial) e, solicitando apenas que identifique a sílaba final da palavra de entre os estímulos falados fornecidos;
4. treino de consciência silábica e ortográfica, mobilizando por escrito o estímulos silábico inicial (sílaba inicial) e, solicitando apenas que identifique a sílaba final da palavra de entre os estímulos falados fornecidos;

Para a sequência de exercícios de intervenção planificada, recorre-se exclusivamente ao cenário de administração 1.

Apresentação

O cartão de imagem/ estímulo visual é apresentado individualmente.

Instruções

Instrua o participante a olhar para a imagem e, em seguida, a verbalizar a palavra representada pelo estímulo visual. Em seguida, o administrador deve verbalizar a primeira sílaba da palavra e pedir ao participante para escolher o fim da palavra representada de entre as quatro opções que o administrador vai verbalizar.

Forneça um item de prática, com feedback corretivo. Em seguida, administre os itens de aplicação/teste, sem feedback específico.

Administrador: “Vou mostrar uma imagem. Quero que me digas o que está na imagem. A palavra que disseste começa pelo som X. Como acaba? Vou-te dar quatro sons diferentes e terás de escolher um deles para completar a palavra. Vamos começar com um par de prática."

Repetição

Repita o item de prática tantas vezes quanto for necessário para alcançar o sucesso. Os itens de aplicação/ teste são repetidos se o participante o solicitar ou depois de um longo período de tempo decorrido sem uma resposta. Fornecer mais de 2 repetições para cada item.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Pontuação

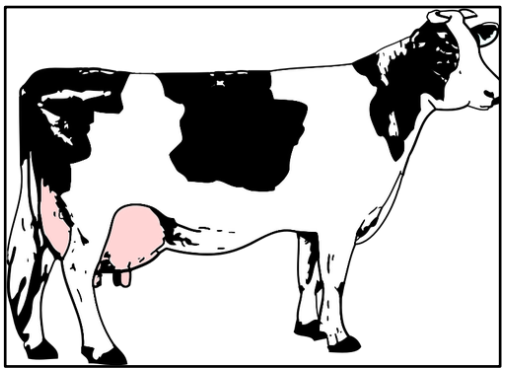
A escolha do participante é assinalada no momento da administração. Após a administração, cada resposta correta é assinalada com 1 ponto, até 1 máximo de 5 pontos possíveis.

Item de prática



ga	ro	lho
	lo	to

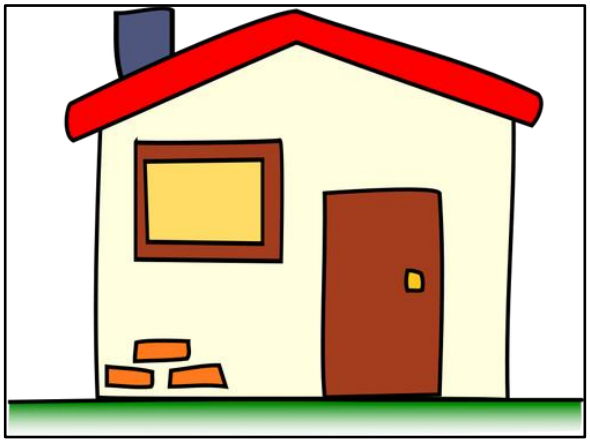
1.



va	ce	ca
	po	la

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.



ca	**ta**	**xa**
	ca	**sa**

3.



fa	**ga**	**ta**
	ca	**va**

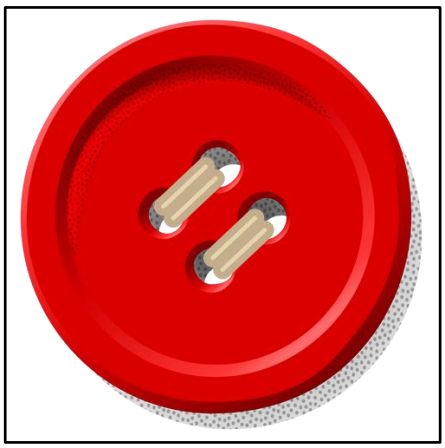
USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.



pa	**go**	**do**
	co	**go**

5.



bo	**ta**	**tão**
	da	**dão**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Grelha de registo:

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)				Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática **galo**	ro	lho	**lo**	to	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
1. **casa**	ta	xa	**ca**	sa	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
2. **faca**	ga	ta	**ca**	va	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
3. **pago**	go	do	co	**go**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
4. **botão**	ta	**tão**	da	dão	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
									Total	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2.4. Construir palavras a partir de sílaba inicial e com recurso a caixa de sílabas. (nível: intervenção intermédia/ avançada)

QUADRO-RESUMO 2.4.

DIMENSÃO: CONSCIÊNCIA SILÁBICA (manipulação/ agrupar)

Constituição:

- 1 item de prática (e.g.: bo - ca/ ga/ le /to)
- 8 itens de aplicação/ teste

a) Extensão e acento da palavra: palavras dissilábicas paroxítonas
b) Complexidade silábica crescente (nível: intervenção intermédia/ avançada):
    - CVCV
    - CVCCV
    - CVCVV
c) Tipo de estímulos: estímulos falados

INSTRUÇÕES PARA ADMINISTRADOR

Contextualização

Este é um exercício da promoção da capacidade de manipulação de sílabas (agrupar) a partir de estímulos falados, tendo por objetivo a promoção da consciência silábica.

São apresentados 8 conjuntos de estímulos compostos por:

- 1 estímulo falado, correspondente à sílaba inicial da palavra;
- 4 estímulos adicionais de entre os quais o participante deverá selecionar a sílaba final da palavra.

Estímulos

Os estímulos falados são individualmente verbalizados/ apresentados pelo administrador.

As sílabas são individualmente apresentadas em cartões a preto negrito, fonte Arial 30 pts sob fundo branco.

Os cartões são elaborados numa lógica de capitalização de recursos, possibilitando as seguintes administrações:

USC DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

1. treino de consciência silábica, mobilizando as imagens/ pistas visuais e apresentando oralmente os estímulos silábicos;
2. treino de consciência ortográfica, apresentando por escrito os estímulos silábicos;

Outras variações:

3. treino de consciência silábica e ortográfica, sendo oralmente apresentado pelo administrador o estímulo silábico inicial (sílaba inicial), solicitando que identifique a sílaba final da palavra de entre os estímulos falados fornecidos;
4. treino de consciência silábica e ortográfica, sendo oralmente apresentado pelo administrador o estímulo silábico final (sílaba final), solicitando que identifique a sílaba inicial da palavra de entre os estímulos falados fornecidos.

Para a sequência de exercícios de intervenção planificada, recorre-se exclusivamente ao cenário de administração 1.

Apresentação

Os estímulos falados são individualmente verbalizados pelo administrador.

Instruções

Instrua o participante que vai escutar o início de uma palavra que conhece bem e que terá de encontrar a parte final de entre as quatro opções que lhe vai fornecer. Em seguida, o administrador deve verbalizar a primeira sílaba da palavra e pedir ao participante para escolher o fim da palavra de entre as quatro opções que o administrador vai verbalizar.

Forneça um item de prática, com feedback corretivo. Em seguida, administre os itens de aplicação/teste, sem feedback específico.

Administrador: “Vou dizer o início de uma palavra que conheces bem. Quero que me digas como a palavra acaba. Vou-te dar quatro sons diferentes e terás de escolher um deles para completar a palavra. Vamos começar com um par de prática."

Repetição

Repita o item de prática tantas vezes quanto for necessário para alcançar o sucesso. Os itens de aplicação/ teste são repetidos se o participante o solicitar ou depois de um longo período de tempo decorrido sem uma resposta. Fornecer mais de 2 repetições para cada item.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO

Pontuação

A escolha do participante é assinalada no momento da administração. Após a administração, cada resposta correta é assinalada com 1 ponto, até 1 máximo de 8 pontos possíveis.

Item de prática

bo	**ca**	**ga**
	le	**to**

1.

vi	**ge**	**ca**
	po	**va**

2.

ba	**bi**	**ta**
	ca	**gi**

3.

ca	**bi**	**ge**
	pa	**ci**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4.

go	**ba**	**go**
	ta	**ve**

5.

fi	**go**	**ce**
	po	**va**

6.

de	**do**	**ca**
	ba	**ga**

7.

pa	**ge**	**ca**
	ta	**va**

8.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ti	**gra**	**gre**
	gro	**gue**

Grelha de registo:

Nº Item	Item assinalado (circule a palavra)				Nº repetições (X)			Hesitações (X)	Observações	Pts
prática **bo (boca)**	**ca**	ga	le	to	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			N/A
1. **vi (viva)**	ge	ca	po	**va**	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
2. **ba (bata)**	bi	**ta**	ca	gi	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
3. **ca (capa)**	bi	ge	**pa**	ci	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
4. **go (gota)**	ba	go	**ta**	ve	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
5. **fi (figo)**	**go**	ce	po	va	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
6. **de (dedo)**	**do**	ca	ba	ga	1 ☐	2 ☐	+2☐			
7. **pa (pata)**	ge	ca	**ta**	va	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
8. **ti (tigre)**	gra	**gre**	gro	gue	1 ☐	2 ☐	+2 ☐			
									Total	

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 17 – PROGRAMA DE INTERVENÇÃO EM LEITURA E ESCRITA: PARTE II SEQUÊNCIA DE PROMOÇÃO DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA/ RECURSOS DIGITAIS

Nota: Todas as imagens apresentadas ao longo do anexo 17 são CC0 – Domínio público, tendo sido obtidas a partir do website: https://pixabay.com/

QUIZIZZ

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

Alfabeto

24 Questions

1. audio Podemos começar?

☐ a) Sim ☐ b) Não

2. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

3. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

4. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

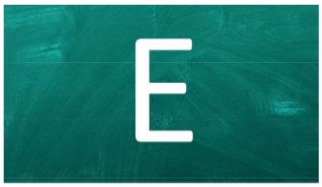
5. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

6. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

7. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

8. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

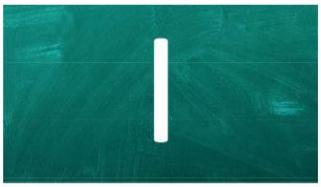
9. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

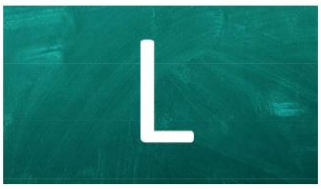
10. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

11. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

12. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

13. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

14. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

15. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

16. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

17. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

18. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

19. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

20. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

22. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

23. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

24. audio Qual letra ouviste?

☐ a) 

☐ b) 

Answer Key

1.		7.	a	13.	a	19.	b
2.	a	8.	b	14.	b	20.	b
3.	b	9.	a	15.	a	21.	a
4.	a	10.	b	16.	a	22.	b
5.	a	11.	a	17.	a	23.	a
6.	b	12.	a	18.	a	24.	b

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

QUIZIZZ

Vogais

10 Questions

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

1. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

2. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

3. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

5. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

6. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

7. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

9. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

10. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

Answer Key

1.	b	4.	a	7.	a	10.	c
2.	b	5.	b	8.	c		
3.	c	6.	c	9.	c		

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

QUIZIZZ

Vogais 2

8 Questions

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

1. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)



☐ d)



☐ e)



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

2. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)

☐ d)



☐ e)



3. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)

☐ d)



☐ e)



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

4. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a) A

☐ b) E

☐ c) I

☐ d) O

☐ e) U

5. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a) A

☐ b) E

☐ c) I

☐ d) O

☐ e) U

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)

☐ d)



☐ e)



7. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)

☐ d)



☐ e)



USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

8. audio Escolha a letra que ouviu.

☐ a)



☐ b)



☐ c)



☐ d)



☐ e)



Answer Key

1.	a	3.	a	5.	c	7.	b
2.	e	4.	d	6.	d	8.	b

QUIZIZZ

Vogais 3 - múltiplas imagens

21 Questions

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

1. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

2. audio Em que palavra surge o som?

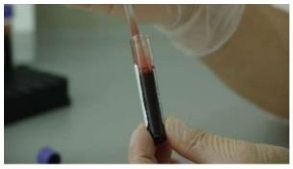
☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

3. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

4. audio Em que palavra surge o som?

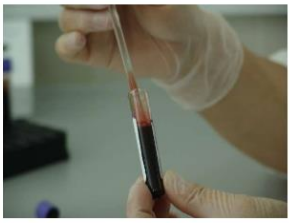
☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

5. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

6. audio Em que palavra surge o som?

☐ a)



☐ b)



☐ c)



7. audio Em que palavra surge o som?

☐ a)



☐ b)



☐ c)



8. audio Em que palavra surge o som?

☐ a)



☐ b)



☐ c)



9. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

10. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

11. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

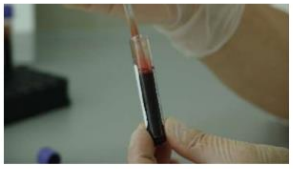
12. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

13. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

14. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

16. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

17. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

18. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

19. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

20. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

21. audio Em que palavra surge o som?

☐ a) 

☐ b) 

☐ c) 

Answer Key

1. b	7. a	13. b	19. b
2. a	8. a	14. a	20. a
3. b	9. c	15. c	21. c
4. c	10. a	16. b	
5. b	11. c	17. a	
6. a	12. c	18. c	

QUIZIZZ

NAME : _____

CLASS : _____

DATE : _____

Vogais 4 - sons e palavras

20 Questions

1. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) cantiga ☐ b) iate

☐ c) pontapé

2. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) mel ☐ b) espelho

☐ c) pêlo

3. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) sangue ☐ b) pêra

☐ c) colher

4. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) posto ☐ b) boxe

☐ c) carro

5. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) ilha ☐ b) pede

☐ c) preço

6. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) preso ☐ b) essa

☐ c) escola

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

7. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) sangue
- [ ] b) lua
- [ ] c) folha

8. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) colher
- [ ] b) cora
- [ ] c) queres

9. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) pensos
- [ ] b) bolha
- [ ] c) querida

10. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) pele
- [ ] b) pêra
- [ ] c) prédio

11. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) credo
- [ ] b) treze
- [ ] c) espelho

12. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) fruta
- [ ] b) calo
- [ ] c) prado

13. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) radar
- [ ] b) cravo
- [ ] c) laranjas

14. audio Em qual palavra encontras o som?

- [ ] a) cola
- [ ] b) carro
- [ ] c) parvo

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

15. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) dieta ☐ b) trevo

☐ c) três

16. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) cidade ☐ b) destro

☐ c) perda

17. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) prova ☐ b) toca

☐ c) folhas

18. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) batata ☐ b) caldo

☐ c) talco

19. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) perto ☐ b) amêndoa

☐ c) prever

20. audio Em qual palavra encontras o som?

☐ a) prédio ☐ b) creio

☐ c) trevo

Answer Key

1.	b	6.	c	11.	c	16.	a
2.	a	7.	b	12.	a	17.	c
3.	a	8.	a	13.	c	18.	a
4.	b	9.	a	14.	b	19.	b
5.	a	10.	b	15.	a	20.	a

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 18 – ESTRUTURA CURRICULAR – FORMAÇÃO PRÉVIA EM RECUPERAÇÃO E ATUALIZAÇÃO DE COMPETÊNCIAS BÁSICAS (CRPG, 2018)

Objetivo

Visa a promoção de competências de literacia, numeracia e literacia digital, de modo a possibilitar o acesso bem-sucedido a percursos de formação profissional, o acesso ou a retoma do emprego.

Destinatários

Pessoas com deficiências e incapacidades, em idade ativa e com potencial de empregabilidade (em situações excecionais, devidamente comprovadas por estabelecimentos de ensino, podem ser admitidos menores de 18 anos), com habilitações académicas inferiores ao 1.º ciclo do ensino básico ou que, tendo habilitações superiores, comprovadamente apresentem défices nas competências básicas.

Estrutura curricular

O percurso é composto por duas componentes de formação: a componente *Competências Básicas* e componente *Aprender a Aprender* (*vd.* tabela seguinte).

Programa de Recuperação e Atualização de Competências Básicas - Estrutura Curricular *(autoria própria)*

Componentes	Áreas de competência-chave	Duração máxima
Competências Básicas	Leitura e escrita	200h
	Cálculo	150h
	Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos	100h
Aprender a Aprender	n.a.	50h
	Total	**500h**

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A componente *Competências Básicas* integra três áreas de competência-chave que promovem a recuperação e atualização de competências nos domínios da literacia, numeracia e literacia digital.

A componente *Aprender a Aprender* constitui um facilitador do desenvolvimento das competências básicas e visa apoiar as pessoas no seu autoconhecimento sobre o seu estilo de aprendizagem, a organizar o estudo, a gerir o seu tempo e a implementar estratégias de concentração da atenção, de memorização, de pensamento convergente e divergente, de raciocínio lógico e de criatividade. Esta componente começa no início do percurso e diminui paulatinamente a sua intensidade ao longo do mesmo, mantendo-se até ao final, de modo a trabalhar eventuais dificuldades que possam ir emergindo no processo de aprendizagem.

Métodos

São privilegiados os métodos ativos, baseados nos temas de vida dos participantes. Assim, de forma a assegurar que ocorra o trabalho de desestruturação-reestruturação do conhecimento do real, a partir do referencial teórico e científico, a formação centra a ação nas situações do quotidiano pessoal e/ou socioprofissional dos indivíduos em formação.

A componente *Competências Básicas*, conforme informação supra, integra três áreas de competência-chave constantes do Catálogo Nacional de Qualificações (UFCD's 6737, 6738, 6739, 6740, 6741 e 6742), sendo ajustadas em termos de duração às necessidades de suporte das pessoas com deficiências e incapacidades, bem como no recurso a metodologias que incidam no desenvolvimento de competências funcionais relevantes no quotidiano pessoal e socioprofissional dos participantes.

Neste sentido, propõe-se ainda que cada uma das Áreas de Competências-Chave seja implementada com recurso a dois formadores, sendo subdivididas em domínios de desenvolvimento da competência e domínios de aplicação prática da competência em contexto quotidiano e/ou prática simulada.

Tal estratégia possibilita uma mais efetiva implementação dos referentes teóricos nos domínios práticos e quotidianos pessoais e socioprofissionais, bem como a prestação de serviços por parte de uma equipa com valências mais alargadas, fomentando experiências mais significativas tanto ao nível da aquisição de competências, do contacto com a realidade quotidiana bem como do desenvolvimento inter-relacional. Por fim, resultará ainda em períodos de formação com menor desgaste dos participantes, quer pela maior fluidez em termos de carga horária, quer dos conteúdos e da respetiva equipa técnica.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Desta forma, propõe-se que os domínios de aplicação prática das competências mantenham a designação já estabilizada da área de Competência-Chave a que correspondem, sendo acrescentada a abreviatura Quo (>quotidiano) para referenciação futura.

Leitura e Escrita/ LE (200h)

Domínio de intervenção	Duração
Leitura e Escrita (LE)	150h
Leitura e escrita – Quo (LE – Quo)	50h

Cálculo/ CA (150h)

Domínio de intervenção	Duração
Cálculo (CA)	100h
Cálculo – Quo (CA – Quo)	50h

Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos/ TIC (100h)

Domínio de intervenção	Duração
Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos (TIC)	50h
Utilização das tecnologias de informação e comunicação para a resolução de problemas quotidianos – Quo (TIC – Quo)	50h

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

A componente *Aprender a Aprender*, enquanto facilitador de aprendizagem, recorrerá às atividades-tipo presentes no referencial da UFCD "Aprender com Autonomia", bem como ao *Portefólio* já iniciado em fase prévia de diagnóstico e orientação, construindo o mesmo enquanto ferramenta de evidenciação das competências desenvolvidas ao longo do processo. As atividades desenvolvidas nesta componente privilegiam metodologias ativas, sendo ajustadas aos estilos de aprendizagem dos participantes.

Propõe-se ainda, na fase inicial da implementação desta componente a avaliação (caso ainda não tenha sido efetuada) das competências cognitivas, em articulação com as equipas Delta e Fénix, com vista à estabilização dos níveis de partida dos formandos e ao fornecimento de uma caracterização mais completa do seu perfil de requeridos.

Aprender a Aprender / AA (50h)

UFCD	Duração
Aprender a Aprender	50h

Considerando os mais atuais referentes teóricos para a inclusão ativa de pessoas com deficiências e incapacidades e, em particular, os modelos biopsicossocial e de qualidade de vida, metodologicamente as diferentes ACC e respetivos domínios foram desenvolvidos numa lógica de construção, intervenção e desenvolvimento do projeto de recuperação e atualização de competências básicas do cliente e do seu próprio projeto de vida, sendo que foram trabalhadas, de forma transdisciplinar, cinco unidades temáticas, para as quais as diferentes áreas de competência-chave contribuíram:

- Eu;
- Saúde;
- Casa;
- Lazer/ Comunidade;
- Projetos Futuros.

Assim, implementou-se o modelo de operacionalização da estrutura curricular abaixo:

Tabela XXXXX| Programa de Recuperação e Atualização de Competências Básicas – Modelo de operacionalização da estrutura curricular

Componente: Aprender a Aprender – 50h					
Eu (Semana 1-4)	Saúde (Semana 4-6)	Casa (Semana 6-9)	Lazer/ Comunidade (Semana 9-11)	Projetos Futuros (Semana 11-14)	
LE – 40h	LE – 40h	LE – 40h	LE – 40h	LE – 40h	200h
CAL – 30h	CAL – 30h	CAL – 30h	CAL – 30h	CAL – 30h	150h
TIC – 20h	TIC – 20h	TIC – 20h	TIC – 20h	TIC – 20h	100h

(NB.: Os intervalos temporais/ dedicação de cada área de competência-chave às áreas a trabalhar são de natureza exemplificativa e apenas para regulação interna, podendo as mesmas antecipar ou adiar o início da abordagem temática por necessidades relativas à velocidade de aquisição de competências ou mesmo intrínsecas à organização do cronograma.)

Avaliação das aprendizagens

O início de cada grupo contempla uma etapa de diagnóstico das competências de cada cliente, para uma melhor organização e estruturação do percurso formativo em função das necessidades identificadas.

Instrumentos de avaliação a implementar:

1. MoCA - Montreal Cognitive Assessment (MoCA): Normative study for the Portuguese population;
2. Instrumento de Avaliação da Qualidade de Vida (WHOQOL-Bref);
3. Questionário CHAEA adaptado para Língua Portuguesa
4. Instrumento de avaliação das competências de literacia (LIA)

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Os instrumentos referidos em 1 e 2 são implementados individualmente como ferramentas de avaliação diagnóstica na primeira semana de intervenção, com recurso a três técnicos e com uma duração estimada de trinta minutos.

O instrumento de avaliação dos estilos de aprendizagem (3) é implementado nas sessões da componente AA com o apoio da ACC de LE como suporte de apoio à prática.

O instrumento 2 é ainda utilizado como ferramenta de pós-teste, possibilitando aferir a progressão dos participantes e o impacto da intervenção.

Na ausência de um instrumento randomizado para avaliação de competências de literacia ajustado à população adulta portuguesa, foi concebida uma prova de avaliação de competências de literacia (LIA) (4), com base no currículo e aplicada como medida de pré e pós-teste.

USC
UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

ANEXO 19 – COMPETÊNCIAS DE LEITURA E ESCRITA INTEGRADAS NO PROGRAMA

Currículo de Leitura e Escrita (competências a desenvolver)
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração.
Reconhecer a estrutura silábica das palavras formadas por consoante/vogal, consoante/consoante e vogal/consoante.
Relacionar fonia/grafia.
Ler e escrever as palavras estudadas.
Ler e escrever as palavras descobertas.
Ler e escrever frases.
Reconhecer e utilizar os sinais de pontuação.
Desenvolver a competência comunicativa oral de produção e receção, considerando as funções de comunicação especificadas nesta unidade de formação de curta duração.
Compreender e produzir pequenos textos informativos e apelativos.

USC UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

Teniendo en cuenta las dificultades actuales en el desarrollo y la validación de las competencias de los adultos con discapacidad, especialmente en la lectura y escritura como parte los cursos de Formación profesional y / o Rehabilitación profesional, este estudio tiene como obxectivo caracterizar las prácticas de los formadores de lenguaje y comunicación, para determinar y caracterizar las asociaciones entre las prácticas de Formación a nivel de lectura y escritura y el rendimiento de los estudiantes graduados en estos campos, asi como proporcionar contribuciones de naturaleza teórica y práctica para el diseño de programas de intervención en este campo basándose nos perfiles de competencias individuales obtenidos a través de la avaliación y que corresponden a los niveles de formación.