

*“O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor”*



## EDUCAÇÃO ESPECIAL

Dificuldades de  
Aprendizagem na Mestria  
do Código Escrito

Maria Celeste Sousa Lopes

# 3 EDUCAÇÃO 8 ESPECIAL

Revista de Educação da ESE de Fafe

Número 003

ISSN 2182-2964

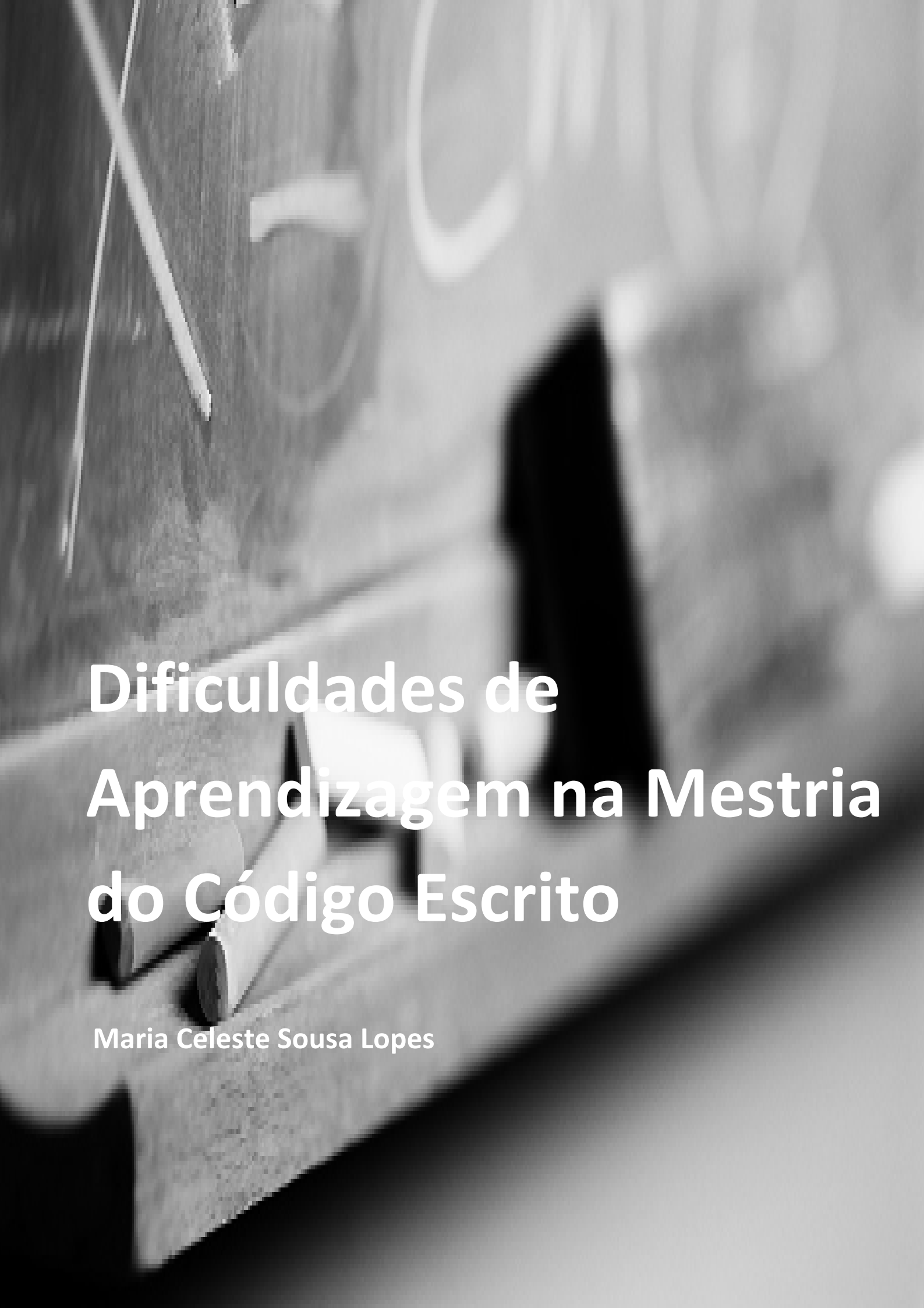
2015-2016 Janeiro

*Direção*

Dulce Noronha

*Coordenação*

José Carlos Meneses

A black and white photograph showing a close-up of a person's hands working on a piece of wood. The hands are positioned as if carving or shaping the wood. A pencil is visible in the lower left, and a small, light-colored block is resting on the wood surface. The background is blurred, focusing attention on the hands and the work.

# **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

**Maria Celeste Sousa Lopes**

## Resumo

O trabalho que aqui apresentamos resulta de um trabalho de investigação mais alargado e realizado no âmbito da obtenção de grau académico. Situa-se numa linha que procura relevar a importância do domínio do código escrito, mais concretamente na sua vertente recetiva como elemento privilegiado de toda a ação e sucesso educativo.

Visa contribuir para uma reflexão e incremento da sinalização, diagnóstico e intervenção nas dificuldades e problemas de aprendizagem no domínio do código escrito, principalmente nas idades mais precoces. Um dos grandes contributos prende-se com a elaboração e aplicação de um teste de avaliação da compreensão leitora.

## Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito

A aprendizagem da vertente escrita  
da língua

Metodologia

Palavras-Chave

Escrita;  
Leitura;  
Diagnóstico;  
Compreensão;  
Avaliação.

**Maria Celeste Sousa Lopes**

Instituto de Estudos Superiores de Fafe  
Universidade Portucalense

A comunicação escrita, quer seja na sua vertente recetiva – **a leitura** –, quer seja na sua vertente expressiva – **a escrita** –, é uma atividade corrente na sociedade de hoje. A sua mestria representa, na vida escolar, social e afetiva um passo muito importante na vida de qualquer criança, na medida em que contribui para a promoção do aluno a um novo ciclo de aprendizagem. No entender de Quintanal Díaz – “*es una actividad tan corriente que su cotidianeidad hace que la asumamos como un acto constitutivo de la persona*” (1997: 18). No campo educativo, a leitura e a escrita constituem, atualmente, um tema de relevo e, tanto pais como professores, estão conscientes de que o êxito ou fracasso nestas competências condicionará, em grande medida, o futuro escolar do aluno, pois, tal como nos refere Sim-Sim (1995), a leitura medeia grande parte das aprendizagens escolares e um melhor domínio desta capacidade vai refletir-se, certamente, na qualidade do que se aprende, pois tal como a autora citada acrescenta:

“

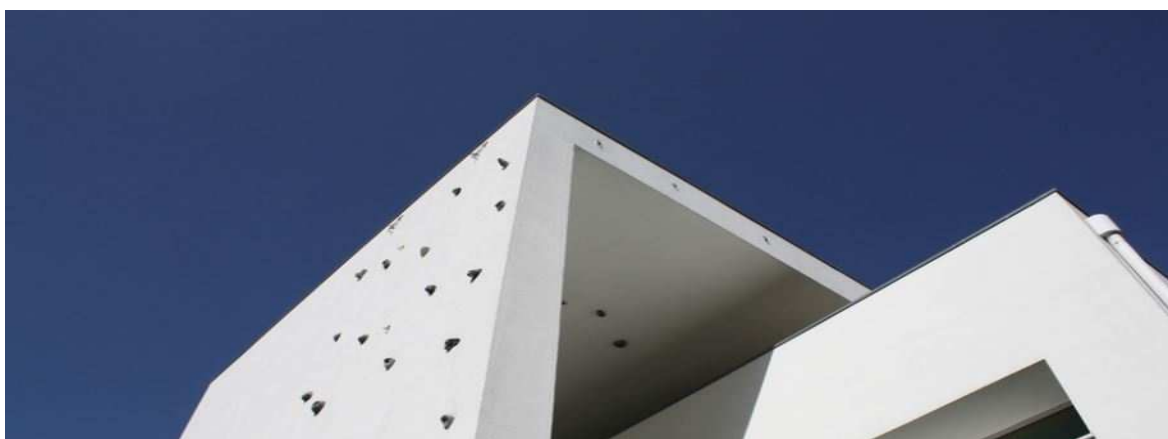
*O domínio da linguagem escrita aumenta o  
nosso potencial comunicativo e,  
simultaneamente, é o grande facilitador das  
aprendizagens escolares, assim como da  
expansão dos interesses individuais e do  
crescimento cognitivo do sujeito-leitor*  
(1995:203).

”

A aquisição do código escrito, como está amplamente comprovado, é uma atividade difícil e complexa. Para além de passar por várias fases, até que o seu processo esteja completamente automatizado, envolve um amplo conjunto de conhecimentos e uma multiplicidade de processos cognitivos e, tal como refere Cuetos (1993: 15), *“solo és posible cuando funcionan adecuadamente un buen número de operaciones mentales”* (1993: 15).

Revisando a bibliografia, é fácil constatar que as dificuldades de leitura e de escrita constituem um dos principais obstáculos que aparecem ao longo da escolarização, e ter dificuldades na aquisição da leitura e da escrita significará, em grande parte, encontrar dificuldades noutras áreas de aprendizagem.

A tipologia de alunos que pode apresentar dificuldades de aprendizagem, neste domínio, é diversa e pode levar a confusões. Por um lado, temos os alunos com atrasos derivados de problemas físicos e sensoriais e os alunos com capacidades cognitivas limitadas, em que as dificuldades não se refletem unicamente na leitura, mas em todas as outras áreas de aprendizagem que fazem parte do seu currículo e, como tal, necessitam de condições de ensino/aprendizagem adaptadas. Por outro lado, temos os alunos com dificuldades específicas, circunscritas à área da linguagem escrita, os quais, apesar de usufruírem de condições favoráveis para a aprendizagem, manifestam aí dificuldades severas que são inesperadas, como se pode ver em Defior Citoler (1996: 70).



## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Dificuldades e atrasos na leitura**

Segundo alguns autores, dificuldades são obstáculos, barreiras ou impedimentos com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar (Rebelo, 1993). Quando as dificuldades se circunscrevem à leitura e à escrita, referem-se aos obstáculos que alguém encontra ao ler ou escrever e que, evidentemente, não são todos iguais. Variam tanto em magnitude como em extensão. Podem situar-se ao nível da compreensão ou já ao nível da decodificação. Assim, temos alunos que têm problemas com a decodificação e alunos que decodificam muito bem mas não conseguem compreender o que leem, como é o caso dos hiperléxicos. Estes alunos, segundo Aron (1989), têm um quociente de inteligência baixo e dificuldades na linguagem oral (cit. in Defior Citoler, 1996: 70). Temos também alunos que, embora já decodifiquem, concentram-se de tal modo neste processo que a compreensão fica prejudicada.

Assim, o processo de leitura pode ficar comprometido logo na entrada da informação, o que alguns autores denominam processos de baixo nível, ou ao nível da elaboração da informação, ou processos de alto nível. Estas dificuldades podem gerar atraso na leitura por variadíssimas razões, o que gera, por vezes, alguma confusão na sua classificação.

Considera-se que um aluno tem atraso na leitura se existe um desfasamento entre o seu nível de leitura e o seu grupo de referência. O grupo de referência forma-se a partir de critérios como a idade e as habilidades cognitivas esperadas, segundo o grupo etário (Puente, 2002: 43). Este atraso, será tanto mais grave quanto mais se afasta do grupo de referência (idem). Segundo o autor citado, este atraso só

deve ser considerado grave se for superior a dois anos. Os atrasos, tal como as dificuldades, variam em extensão e magnitude. Alguns deles supõem a existência de lesões diretas em zonas determinadas do cérebro, nomeadamente no hemisfério esquerdo. Dentro desta categoria, os alunos podem ser classificados de aléxicos ou hemialéxicos.

A alexia é caracterizada por uma incapacidade para a leitura, na sequência de uma lesão cerebral no hemisfério esquerdo, mais precisamente na circunvolução angular que está situada entre o lóbulo parietal, temporal e occipital, que dificulta o processamento dos estímulos linguísticos visuais. Geralmente, e tal como está descrito na literatura, esta incapacidade surge, muitas vezes, em sujeitos que liam corretamente e que devido a um acidente que causou lesão cerebral, deixaram de ler. Existem vários tipos de alexia: alexia sem agrafia, se não conseguem ler mas conseguem escrever; alexia com agrafia, se não conseguem ler nem escrever; alexia de Wernicke, se existe uma dificuldade para compreender a linguagem falada ou escrita e alexia de broca ou alexia literal, como também é conhecida. Esta última classificação aplica-se se o sujeito sabe o que deseja dizer, mas não pode falar, devido a uma lesão no centro

correspondente. A sua leitura tem as seguintes características: i) compreende melhor as palavras com conteúdo do que as palavras funcionais; ii) por vezes, apresenta uma boa compreensão na escrita, ainda que alguns dos casos mostrem uma incapacidade bastante curiosa. Como refere Puente, não podem ler letras ou letras sem sentido, mas podem reconhecer palavras (Puente, 2002: 48).

Por sua vez, a hemialexia resulta de uma hemiagnosia ou cegueira em metade do campo visual, a qual origina

que o entendimento da linguagem escrita se faça através do hemisfério direito, uma vez que o não conseguem fazer através do hemisfério esquerdo, denominado o centro da linguagem, por obstrução do caminho que normalmente leva o estímulo visual de um lado ao outro. Neste sentido, tal como refere Puente,

“

*La hemiagnosia dificulta la lectura pero no compromete claramente el sustrato neurológico esencial de la lectura, ya que el paciente es capaz de leer, con dificultad, a través del hemisferio derecho* (Puente, 2002: 49).

”

Em termos conclusivos, poderemos afirmar, tal como está descrito na literatura, que os atrasos e as dificuldades têm origem bastante diferenciada. Uma primeira distinção pode ser estabelecida em função da perda da capacidade de ler: se adquirida, devido a lesão cerebral, ou se resultante de uma perturbação que dificulte a sua concretização, durante o curso do desenvolvimento normal.

No que concerne às dificuldades durante o curso do desenvolvimento, ainda podem ser feitas outras grandes distinções. Por um lado, estão os alunos com capacidades intelectuais limitadas, que não só apresentam dificuldades na leitura, mas em todas as outras aprendizagens, a quem Rutter e Yule, em 1975, atribuíram a designação de portadores de *atraso geral de leitura*; ou os alunos com

problemas físicos ou sensoriais que, para terem acesso à aprendizagem, necessitam não só de métodos diferenciados, mas também de materiais adequados; e ainda os alunos oriundos de meios sociais e culturais desfavorecidos, com bloqueios afetivos ou alvo de um ensino desajustado (dispedagogia). Por outro lado, estão os alunos que apresentam dificuldades e atrasos na leitura que não se coadunam com as suas capacidades intelectuais, em relação a quem as autoras, anteriormente citadas, usaram a designação de *atrasos específicos de leitura*, vulgarmente designados de disléxicos, e ainda aqueles alunos que, embora consigam ter bons desempenhos na leitura de palavras isoladas, não conseguem compreender um texto (Jiménez et all. 1991). Será em relação a este último grupo de dificuldades – *dificuldades na compreensão* – que nos iremos debruçar nos pontos seguintes.



## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **As dificuldades na compreensão da leitura**

No ponto anterior, abordámos de forma global e sucinta os problemas relacionados com o reconhecimento de letras e palavras, ou seja, o que alguns autores denominam de descodificação. Contudo, embora a aquisição do código alfabético seja um dos principais problemas relacionados com a leitura e o mais estudado, esta não se resume à descodificação, pois a sua concretização significa, mais que descodificar, compreender. Por outro lado, algumas crianças descodificam adequadamente, mas não conseguem extrair o significado dos textos que leem. O objetivo da leitura não deve ser simplesmente identificar cada palavra corretamente, tal como está descrito em Stothard (2004), mas sim compreender. Segundo a autora citada, em quase todas as salas de aula existe um número considerável de alunos que reconhecem sem dificuldade as palavras mas que apresentam uma habilidade de compreensão deficiente. Esta afirmação tem por base alguns estudos realizados durante a década de 1990 onde *“ficou claro que muitas crianças lutam para entenderem o que leem. Relata-se que 9,5 – 15% das crianças experimentam dificuldades específicas de compreensão da leitura.”* (Stothard e Hulme, 1995 cit in Stothard, 2004: 121). Alguns estudos indicam, ainda, que as crianças com problemas na compreensão da leitura têm várias dificuldades, cuja causa é diversa, como acrescenta Sylvia Defior Citolier:

“

*El fracaso en la lectura comprensiva puede estar causado por otra serie de factores, todos ellos muy interrelacionados, como pueden ser, entre otros, la confusión sobre las demandas de la tarea, la posesión de insuficientes conocimientos previos y/o estratégicos un insuficiente control de la comprensión o problemas en el ámbito de lo afectivo-motivacional” (1996: 107).*

”

Tal como já relatámos, o processo da leitura é um processo complexo no qual intervêm uma série de processos cognitivos que, de um modo coordenado, permitem a compreensão de um texto. Começa com um *input* visual que vai permitir a descodificação e o reconhecimento das palavras que, embora necessário, não é suficiente para assegurar a compreensão. Será, por conseguinte, necessário, para que esta se processe, que o processo de integração e de elaboração funcionem adequadamente. Alguns estudiosos da compreensão da leitura (Carr y Levi, 1990; Oakhill y Garnham, 1987; Sánchez, 1988, 1990, 1993) assinalam que a compreensão de um texto resulta de um processo regulado pelo leitor, no qual se produz uma interação entre a informação armazenada na sua memória e a que se extrai do texto (cit. in Defior Citoler 1996: 108). Este processo, por sua vez, variará, como processo interativo que é, segundo alguns autores, de acordo com o grau de relação existente entre três variáveis – o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 1993: 23). Uma falha em alguns dos processos cognitivos, ou na interação das três variáveis indicadas, pode resultar numa dificuldade na compreensão leitora.

## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Níveis e tipos de dificuldades na compreensão da leitura**

A leitura compreensiva abrange vários níveis ou tipos: uns que compreendem um baixo nível de concetualização, como a compreensão literal, e outros um nível mais alto de concetualização, tais como a compreensão interpretativa e a compreensão crítica. Neste sentido, os problemas ou transtornos em algum componente constituem um obstáculo no nível de leitura que lhes corresponde e podem criar um obstáculo nos níveis subsequentes. Estes problemas, de acordo com Miranda Casas (1988), podem surgir em relação com os níveis ou componentes da leitura: i) dificuldades na compreensão literal; ii) dificuldades na compreensão interpretativa; iii) dificuldades na compreensão crítica. Seguindo a linha da autora citada, iremos analisar, um pouco mais em pormenor, os problemas que afetam cada uma das componentes em questão.

## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Dificuldades na compreensão literal**

Os problemas mais evidentes nesta componente, segundo Miranda Casas, podem ser os seguintes:

**Dificuldade na compreensão** de palavras e frases, se os problemas que os maus leitores manifestam derivam das insuficiências semânticas e sintáticas e de uma conceitualização limitada e pouco eficaz; estes problemas podem persistir inclusivamente até à adolescência.

**Dificuldades para recordar factos** e detalhes e detetar a ideia principal, se as crianças não conseguem recordar informação relacionada com quem, quando, onde e o porquê da leitura, o que pode dever-se tanto a estratégias mnésicas pouco adequadas como a um escasso conhecimento da estrutura gramatical da língua.

**Dificuldades para localizar a informação**, se a criança tem problemas relacionados com a falta de consciência na estruturação da narração (parte inicial, média ou final) que a impede de localizar detalhes específicos, o que faz com que comece a ler o texto desde o início, se lhe põem alguma questão relacionada com uma informação concreta.

**Dificuldade para sintetizar o conteúdo**, se os problemas anteriormente expostos, em especial as dificuldades semânticas, sintáticas e da memória, possuem um efeito cumulativo.

Do mesmo modo, se não se compreende qual é a ideia principal ou se existem dificuldades para organizar o material, vão surgir problemas para realizar uma síntese do conteúdo.

## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Dificuldades na compreensão interpretativa**

Dentro desta categoria ou nível de compreensão, estão incluídas as dificuldades na compreensão de relações, as dificuldades para fazer inferências, para distinguir entre a realidade e a ficção e para extrair conclusões do material lido. As dificuldades referenciadas pela autora citada são:

**Dificuldade na compreensão de relações.** É possível que a criança possa compreender o significado literal mas não possa aceder ao nível de compreensão interpretativa, por disfunções ao nível do pensamento que a impedem de compreender prontamente a relação existente entre factos. Quanto menor for a capacidade da criança para extrair as ideias fundamentais, mais dificuldade terá para poder comparar, contrastar e deduzir as relações causa-efeito entre as mesmas.

**Dificuldade para realizar inferências.** Este tipo de dificuldade surge em muitas crianças com problemas de aprendizagem e resulta da incapacidade destas para pensar de forma subjetiva.

**Dificuldade para diferenciar entre a realidade e a ficção.** Frequentemente, as crianças com problemas de compreensão na leitura carecem da capacidade de distinguir entre o real e o fictício, porque não possuem a suficiente habilidade para tomar decisões fundamentais.

**Dificuldade para retirar conclusões.** Se a criança com dificuldades na leitura tem, frequentemente, problemas para chegar a uma conclusão satisfatória a partir da análise dos dados conflituosos.

## Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito

### Dificuldades na leitura crítica

Este nível de leitura é considerado o nível mais alto de concetualização. A leitura crítica significa avaliar as tendências do autor, julgar se seu escrito é relevante ou consistente, determinar a fiabilidade e validade da informação, fazer juízos de valor sobre a adequação e autenticidade, determinar se se trata de um facto ou de uma opinião, se as conclusões do autor são subjetivas. Isto significa, segundo Miranda Casas, (1988) que o leitor deve comparar, analisar e avaliar as ideias para chegar a conclusões alternativas, elaborar generalizações e/ou situações hipotéticas. Segundo a autora, um aluno terá dificuldades na leitura crítica se ainda tiver dificuldades na leitura interpretativa e, do mesmo modo, se ainda apresenta dificuldades na leitura literal, pois tal como explica :

“

*a criança com dificuldades na aprendizagem que experimenta problemas na leitura interpretativa individualmente não poderá aceder ao nível seguinte, à leitura crítica, do mesmo modo o que apresenta problemas ao nível da leitura literal. Nestes casos manifestaram uma incapacidade para distinguir entre factos e opiniões, para julgar a veracidade de uma informação e todos aqueles elementos que em definitivo caracterizam a leitura crítica (Miranda Casas, 1988: 45).*

”



## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **A avaliação das dificuldades na mestria da leitura**

Conhecer e despistar as dificuldades na leitura é um passo muito importante no caminho da proficiência leitora. A detecção dos problemas ou dificuldades na aprendizagem poder-se-á fazer, tal como está descrito na literatura, de modo informal e formal. No primeiro caso, também denominado por Seddon et al. (1990, citado em Vallés, 1993), impressões de diagnóstico, são utilizadas observações ocasionais, diretas e indiretas. No segundo caso, são utilizadas provas ou instrumentos estandardizados.

No que concerne à leitura, a avaliação das suas dificuldades é uma tarefa complexa e cheia de dificuldades, devido à quantidade de fatores que intervêm no ato de ler. Assim, se a avaliação é informal, os fatores a valorizar relacionam-se com o nível de leitura atual da criança, o nível de adequação com que lê, incluindo a leitura oral e leitura silenciosa, o modo como realiza a leitura da palavra e como faz a discriminação da palavra (Miranda Casas, 1988). Para a avaliação formal, existe uma quantidade de provas estandardizadas no mercado internacional, o que, infelizmente, não se passa em Portugal. A maioria delas centra-se na avaliação da exatidão, da velocidade na leitura e da compreensão.

A parte destinada a avaliar a exatidão da leitura é, por sua vez, constituída por vários sub-testes: discriminação de letras (separadas e dentro das palavras), construção de sílabas e discriminação de sons....A velocidade avalia o tempo que uma criança utiliza para ler um texto familiar. A compreensão leitora é composta, também, por sub-provas, nomeadamente a associação da imagem com a palavra, a compreensão de ordens escritas, a compreensão de frases e a compreensão de um texto. As principais medidas de desempenho na compreensão têm em conta a altura da realização do teste. Neste sentido, segundo Lencastre (2003), existem

duas grandes categorias de medidas de desempenho na compreensão: em tempo real, se realizada durante a leitura e em diferido, se depois da leitura. Segundo a autora citada, as medidas de desempenho em tempo real mais conhecidas são: o tempo de leitura, o movimento dos olhos, o pensamento em voz alta e a interrupção da leitura. Quanto às medidas de desempenho em diferido, as mais conhecidas são: os procedimentos de classificação, os testes de reconhecimento, os testes de evocação livre e guiados, os testes de compreensão e o desempenho de ações.

Em termos de síntese, podemos referir, de acordo com o que se quer avaliar e com o nível etário dos alunos, que existe uma série de provas referenciadas na literatura. Assim, se a avaliação incide na fase inicial, existem provas para avaliação da maturidade para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Algumas das provas referenciadas na literatura, como “El test de L. Filho”, avaliam: a coordenação visuo-motora, a memória visual imediata, a pronúncia, o índice fatigoso e a atenção e a compreensão geral. Para além destas habilidades, alguns testes, tal como está descrito no autor citado, incluem ainda provas para avaliar o esquema corporal, a organização espacial, a memória visual, a memória auditiva, a articulação, a percepção visual, a coordenação visuo-motriz, a lateralidade e o ritmo.

Para a avaliação da velocidade na leitura, que pode ser medida tanto em relação ao produto – avaliação quantitativa – como em relação ao processo – avaliação qualitativa –, existem, também, uma série de instrumentos standardizados, alguns dos quais vêm referenciados em Vallés(1993:)e Defior Citoler, (1996).

Para a avaliação da compreensão leitora que, à semelhança da

velocidade, tanto pode ser avaliada relativamente ao produto como ao processo, existe também uma quantidade de provas (ver Vallés, 1993; Defior Citoler, 1996 e Stothard, 2004). Todavia, algumas destas provas, tal como está descrito pelas últimas autoras citadas, utilizam, como critério, a resposta a perguntas acerca do conteúdo do texto, que poderão ser sobre a informação explícita no texto – questões do tipo literal – ,ou questões do tipo inferencial, se se referem à informação implícita, ou ainda questões de juízo de valor sobre o conteúdo da informação.

Algumas provas utilizam o procedimento Cloze (destina-se a avaliar a compreensão da leitura através do método do fechamento na quinta palavra. É bastante utilizado desde que Alfaiate, em 1953, o introduziu.) que consiste no preenchimento de lacunas existentes no texto. Outras ainda possuem uma série de subescalas dirigidas, não só a avaliar a capacidade de compreensão, como também a habilidade de descodificação (Defior Citoler, 1996: 125).

Em termos de síntese, salientamos que qualquer avaliação formal deve ser precedida de uma avaliação informal.

## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Construção, Aplicação e Validação de Teste de Avaliação da Compreensão do Escrito – TACE**

De acordo com os normativos legais, a avaliação formativa e a avaliação diagnóstico devem constituir elementos essenciais em todo o processo ensino - aprendizagem. Contudo, tal como o demonstram os dados, nem sempre a lógica da ação corresponde à lógica das ideias. Pensamos, assim, ser necessário refletir sobre o baixo nível de competências linguísticas e a grande percentagem de insucesso escolar, nomeadamente na área curricular que se prende com o ensino - aprendizagem da Língua Materna, como disciplina unificadora da cultura nacional e suporte de todas as outras aprendizagens.

Neste sentido, dada a não existência de instrumentos aferidos que permitam a avaliação das competências linguísticas (as que existem são para faixas etárias muito baixas), principalmente para avaliar a compreensão da leitura, elaborámos e aplicámos um teste que denominamos TACE (Teste de Avaliação da Compreensão do Escrito). A construção e aplicação do teste, que pensamos ser um dos grandes contributos para avaliação /despiste das dificuldades na compreensão da leitura, na medida em que não existem para esta faixa etária instrumentos deste tipo, no contexto educativo português, pretendeu, para além de detetar/identificar os alunos com dificuldades no âmbito da compreensão do escrito, dotar o sistema de um instrumento dinâmico e formativo que ajude os docentes a avaliar as dificuldades dos seus alunos, neste domínio. Foi construído com base no enquadramento teórico concetual e em testes consensualmente aceites. É, por conseguinte, uma ferramenta que se destina não só a avaliar a compreensão da leitura de maneira ampla, a partir de textos de tipologia diversa – narrativos, expositivos, informativos, incluindo formulários e gráficos, abordando temáticas inseridas no quotidiano dos alunos, mas, e sobretudo, a avaliar as dificuldades na

compreensão, nas diferentes dimensões – literal, inferencial, organizativa e crítica.

Tivemos como referência alguma bibliografia sobre a temática, destacando-se, em termos globais, para além das provas de aferição (exames) do ME português, alguns trabalhos desenvolvidos por Cabrera et al. (1994); Sim-Sim (1997); Viana (1998) e, mais concretamente, algumas provas já existentes no mercado internacional, nomeadamente em países de cultura semelhante, especialmente, o teste de avaliação da compreensão leitora de Català et al. (2001), o clássico teste de avaliação da compreensão de textos de Vidal & CIE (1956) e ainda o teste de avaliação da compreensão em leitura (procedimento Cloze), Santos et al (2002).



## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Apreciação global do teste: contributos e limitações**

De acordo com os dados obtidos, parece-nos que o teste tem algumas potencialidades para avaliação da compreensão da leitura. É um instrumento dinâmico e interativo de avaliação e de aplicação fácil, que pode ser aplicado de forma individual ou coletiva. Pode fornecer aos professores dados relacionados com a compreensão, ou seja, como se encontram os alunos, ao nível da extração da informação textual se só compreendem a informação explícita de um texto, ou se, por outro lado, já conseguem inferir, reorganizar ou avaliar a informação em diferentes tipos de textos. Pode, ainda, fornecer pistas para a aplicação de estratégias relacionadas com o desenvolvimento da compreensão. Será, por conseguinte, um instrumento que poderá ajudar os professores a caracterizar os seus alunos, ao nível da receção da linguagem escrita e, assim, ser mais um elemento precioso na construção do projeto curricular de turma. Poderá, ainda, em nosso entender, ser um auxiliar precioso para seguir a evolução dos alunos, como também ajudar na identificação e despiste dos alunos com dificuldades específicas, conduzindo a um diagnóstico mais formal e à consequente intervenção adequada.

Em termos de síntese, podemos referir que estamos perante um instrumento de trabalho objetivo, essencialmente dirigido a professores, na medida em que permite uma visão mais clara do nível e evolução da compreensão de cada um dos seus alunos e do grupo turma, ao mesmo tempo que pode servir para orientar o seu trabalho, em relação a todos e a cada um dos seus alunos. Uma das grandes limitações prende-se com a sua especificidade, ou seja, com a avaliação da compreensão. Estamos conscientes, tal como está descrito na literatura, que a avaliação da compreensão da leitura não é tarefa fácil, como também *“no é possível*

*elaborar una única pirueta para medir la comprensivos ena todas sus dimensiones”* (Català & Català, 2001: 29). Sendo assim, um resultado deficitário não pode nem deve dispensar uma avaliação mais formal que vá avaliar as suas causas e verificar o que está por detrás do problema.

Uma dificuldade na compreensão poderá ter, como causa, um outro problema; será necessário verificar se a dificuldade na compreensão é só ao nível da informação escrita ou se se estende também à linguagem oral; será necessário verificar a leitura oral (velocidade, ritmo, hesitações, confusões...), ou seja, o modo como o aluno descodifica, pois um problema na descodificação, como referem alguns autores, poderá constituir como que um “gargalo” que impede a compreensão; será necessário verificar o nível de conhecimentos prévios, ao nível da linguagem, pois, dificilmente, segundo alguns dados da investigação, um aluno compreenderá um texto se a linguagem do texto não estiver em consonância com os seus conhecimentos prévios; será, ainda, necessário verificar as estratégias utilizadas, ver se respeitam os conhecimentos prévios, o ritmo e os estilos de aprendizagem.



## **Dificuldades de Aprendizagem na Mestria do Código Escrito**

### **Conclusões**

De um modo global, e de acordo com a investigação realizada, podemos concluir que as competências linguísticas dos alunos que frequentam o 2º ciclo, se é que podemos generalizar, são muito baixas, situando-se num nível médio inferior ao nível da comunicação oral, da expressão escrita e leitura. A existência destes baixos níveis de competências refletem-se nos fracos desempenhos, não só no âmbito da Língua Portuguesa, como também nas disciplinas que tomam o escrito como suporte. Para além deste baixo nível de competências linguísticas, constatámos a existência de uma percentagem significativa de alunos com dificuldades no âmbito do domínio da Língua Portuguesa, mais concretamente na compreensão do escrito, que ultrapassa, de certa maneira, as percentagens apresentadas em estudos anteriores. As dificuldades, para além de se refletirem na vertente oral da língua, também se verificam, e com uma maior incidência, na vertente escrita, quer recetiva, quer expressiva. Pode-se mesmo referir que uma percentagem de alunos se encontra num nível muito elementar. A compreensão literal é muito baixa e a compreensão inferencial e crítica quase inexistentes, o que pressupõe que as competências essenciais do ciclo anterior, no que respeita à leitura, não foram ainda atingidas. Ao nível da expressão escrita, para além das elevadas dificuldades, no âmbito da ortografia, também apresentam um nível de competências muito elementares a nível semântico, lexical e sintático. Perante tais resultados, há que refletir e repensar todo o processo pedagógico e didático do ensino da Língua Portuguesa, como Língua Materna de quase todos os portugueses; há que apostar na intervenção, sinalização e diagnóstico dos problemas, nas fases mais precoces da escolaridade; há que refletir no ensino-aprendizagem dos ciclos mais básicos da escolaridade, como alicerce fundamental de toda a

aprendizagem futura. É importante, tal como já está amplamente demonstrado, que se dê relevo ao desenvolvimento da Língua e dos comportamentos emergentes da leitura e da escrita, bem como à intervenção logo que as dificuldades se começam a evidenciar. O sistema tem de refletir, analisar e rever, a vários níveis, as formas de intervenção pedagógica e didática e, sobretudo, assinalar e diagnosticar, atempadamente, as possíveis dificuldades para que se possam equacionar formas de intervenção adequadas.

Finalmente, parece-nos importante que uma avaliação diagnóstica global, no início da escolaridade, surja como um meio de prevenção, não só das dificuldades mas, sobretudo, do baixo nível de competências linguísticas que apresentam os alunos portugueses. Seria também importante que o trabalho de investigação, neste campo, continuasse e tentasse clarificar algumas das questões que, entretanto, surgiram no âmbito desta investigação, e que foram apontadas no capítulo anterior.



## Referências bibliográficas

- ALFARO, I. J.; MARI, R. (1992). Dificultades de Aprendizaje. Valência: MIDE.
- AMO SÁNCHEZ-FORTÚN (2004). Lectura Significativa: de la literatura infantil a las Habilidades metalingüísticas. In González Gallego, I. (DIR). *Investigaciones sobre el Inicio de la Lectoescritura en Edades Tempranas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Secretaria General Técnica ,143-160.
- AUERBACH, Elsa R. (1997). Family Literacy. In Edwards, V. and Corson, D. (Eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Vol 2: Literacy*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 163.171.
- BRYANT, Peter; BRADLEY, L. (1987). Problemas de Leitura na Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- CABRERA, Flor; DONOSO, T. e MARÍN, M<sup>a</sup> Ángeles (1994). El Proceso Lector y su Evaluación. Barcelona: Laertes.
- CLAY, M. M. (1997). The Development of Literacy Difficulties. In Edwards, V. and Corson, D. (eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Vol 2: Literacy*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- CALERO, A.; PÉREZ, R. M. A.; SEBASTIÁN, M. E (1999). Materiais Curriculares para Favorecer el Acceso a la Lectura en Educación Infantil. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.
- CAMPO ADRIÁN, M<sup>a</sup> Elena del; COLINAS F,I; GÓMEZ RUBIO, J. G. (2002). Estrategias de Estudio para Dificultades de Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica. Madrid: Sanz y Torres.
- CAMPS, A; MILIAN, M. (2000). Metalinguistic Activity in Learning to Write: An Introduction. In Camps, A; Milian, M. (eds). *Metalinguistic Activity in Learning to Write*. Amsterdam: Amsterdam University Press
- CASTRO, São Luís; GOMES, Inês (2000). Dificuldades de Aprendizagem da Língua Materna. Lisboa: Universidade Aberta.
- CATALÀ, G; CATALÀ, M.; MOLINA; MONCLÚS, R. (2001). Evaluación de Comprensión Lectora. Barcelona: Gráo.

- COLOMBER, Teresa; CAMPS, Anna (2002). Ensinar a Ler Ensinar a compreender: Porto Alegre: Artmed.
- CORREIA, L. M. (19919). Dificuldades de Aprendizagem: Contributos para a Clarificação e Unificação de Conceitos. Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- CORREIA, L. M. (1997) Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Escolas Regulares. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, Vítor (1999). Dificuldades de Aprendizagem. Porto: Porto Editora.
- CUETOS, F. (1990). Psicología de La Lectura Diagnóstico y Tratamiento. Madrid: Escuela Española.
- CUETOS, F. (1991). Psicología de La Escritura. Diagnóstico y Tratamiento. Madrid: Escuela Española.
- DEFIOR CITOLER, S. (1996). Las Dificultades de Aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Ediciones Aljibe.
- DEFIOR, CITOLER, S.; ORTÚZAR, R. (1997). A leitura e a Escrita: Processos e Dificuldades na sua Aquisição. In BAUTISTA, R. (Coord.) *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 111-136.
- DEFIOR, S.; ORTÚZAR, R. (1997). A leitura: Avaliação e Intervenção Educativa. In BAUTISTA, R. (Coord.). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dinalivro, 137-158.
- DELGADO YUNTA, I ( 1992). Conciência Sintáctica, Comunicacion y Lecto-Escritura. In LEBRERO BAENA (Coord). *Como Formar Buenos Lectora. Lectura y Escritura: Diferentes Perspectivas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A., 79-99.
- DOMBEY, Henrietta (2004). Un ambiente Favorable para el Acceso de Niños de Edades Tempranas al Lenguaje Escrito: In González Gallego, I. (Dir). *Investigaciones sobre el Inicio de la Lectoescritura en Edades Tempranas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Secretaria General Técnica, 119-141
- ELLIS, Andrew W. (1995). Leitura, Escrita e Dislexia. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FERREIRO, Emília; GOMES, M. P. (1980, 2001). Os Processos de Leitura e Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.

- FIERRO, Alfredo (1997). Dificultades de Aprendizaje: De la Teoría Psicológica a la Tecnología Interdisciplinar. In García Nicasio, J. (Dir.). *Instrucción Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: L.U., 67-96.
- FONS, M. (2004). Leer y escribir para vivir. Barcelona: Graó, De IRIF, S.L. y la Galera, S.A. Editorial.
- FONSECA, Vitor da (1984). Uma Introdução às Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Editorial Notícias.
- FONSECA, Vítor da (1999). (In) Sucesso Escolar. Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem. Lisboa: Âncora.
- FONSECA, Vítor da (2004). Dificuldades de Aprendizagem: Abordagem Psicopedagógica do (In) Sucesso Escolar. Lisboa: Âncora.
- FRANCO, M.G.; REIS, M. J.; GIL, T. M.. Sousa (2003). Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em contexto escolar. Lisboa: ME/DEB.
- FREIRE, Paulo (1989). Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GALERA NOGUERA, F. (2001). Aspectos Didáticos de la Lecto escritura. Almeria: Grupo Editorial Universitario.
- GARCÍA NICASIO, J. (1997). Instrucción y dificultades de aprendizaje. In García, N. J. (Dir.). *Instrucción Aprendizaje y Dificultad*, Barcelona: JUL., 37-66.
- GARCÍA NICASIO, J., (1998). Manual de Dificuldades de Aprendizagem - Linguagem, Leitura, Escrita e Matemática. S. Paulo: Artes Médicas.
- GARCÍA NICASIO, J., (2004). Dificuldades de Aprendizagem e Intervenção Psicopedagógica. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GARCÍA, M. (1997). Comprensión y aprendizaje a partir de Textos: Aspectos Teórico-Prácticos y Experimentales. In García, N. J. (Dir). *Instrucción Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: L.U., 190-230.
- GALLARDO e GALLEGGO (1997). Desenvolvimento da Linguagem. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIASSON, Jocelyn (1993). A Compreensão na Leitura. Porto: Edições Asa

- GOODMAN, K. (1991). Unidade na Leitura. Um Modelo Psicolinguístico. In Porsch, Marcelino (Org). *Implicações Psicolinguísticas nos Processos de Produção e Recepção do Código Escrito*. Porto Alegre: Letras de Hoje.
- GOODMAN, K. (Org) (1995). *Como as Crianças Constroem a Leitura e a Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GONZÁLEZ Portal, M.D. (1997). *Dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Madrid: Morata
- GRÉGOIRE, J.; PIÉRART, B. (1997). *Avaliação dos Problemas de Leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- HAMMILL, D. D. (1993). A Brief Look at the Learning Disabilities Movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (5), 295-310.
- JIMÉNEZ, M. (1986,.). *La Prevención de Dificultades en el Aprendizaje de la Lecto-Escritura - el Método "Mapal"*. Madrid: Getape. (3ª ed)
- JIMÉNEZ, J. E. González; ARTILES, C. Hernández (1997). *Como Prevenir Y Corregir Las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectoescritura*. Madrid: Editorial Síntesis.
- JORM, A. F. (1985). *Psicologia das Dificuldades em Leitura e Ortografia*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- KIRK, S. A., GALLAGHER. J. (1989). *Educating Exceptional Children*. Boston: Houghton Mifflin.
- LEBRERO, Baena; Mª da Paz (Coord.) (1992). *Como Formar Buenos Lectores*. Madrid: Editorial Escuela Española S.A.
- LENCASTRE, Leonor (2003). *Leitura. A Compreensão de Textos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/ FCT/ MCES.
- LENTIN, L. (1976). *A Criança e a Linguagem Oral: Ensinar a falar? Onde? Quando? Como?* Lisboa: Livros Horizonte.
- LERNER, Delia (2001). *Leer y Escribir en la Escuela: lo Real, lo Posible y lo Necesario*. México: Fondo de Cultura Económica/ Espacios para la Lectura.
- LIMA, R. M. (2000 a). O Lugar da Compreensão na Reeducação do Atraso da linguagem. In *Sonhar*: VII-2. Braga: APPACDM, 183-203.

- LOPES, João A. (2000). Por uma Intervenção nas dificuldades de Aprendizagem na Leitura e na Escrita. In *Actas do 2º Encontro Nacional Investigadores em Leitura e Literatura*. Braga: IEC/UM.
- MARTÍNEZ Ferreiro, Rosa; TORRES Reino, Xose M<sup>a</sup> (2001). Lecture Eficaz. In B. Silva-Valdivia (coord.). *A língua e a literatura: alguns aspectos didácticos*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 57-82.
- MARTINS, A P L. (2000). Dificuldades de Aprendizagem: Questões Sobre as Estratégias de Aprendizagem. In *Sonhar*: VII-2. Braga: APPACDM, 163-182.
- MARTINS, Margarida Alves; NIZA, Ivone (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: U. Aberta.
- MARTINS, Margarida Alves (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura*. Lisboa: ISPA.
- MENDOZA FILLOLA, António et al. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria e Secundária*. Madrid: Ediciones Akal.
- MIRANDA CASAS, A. M. (1988). *Dificultades en el Aprendizaje de la Lecture, Escrita y Calculo*. Valencia: Promolivro.
- MIRANDA CASAS, A. M. (1996). *Introducción a las Dificultades en el Aprendizaje*. Valencia: Promolivro.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1991 a). *Psicopedagogía de la Lectura*. Madrid: CEPE.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1991 b). *La Escalera: Modelo Didáctico para la Enseñanza- aprendizaje de la Lectoescritura*. Madrid: CEPE.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1992). *Batería Diagnóstica de la Competência Básica para el Aprendizaje de la Lectura*. Madrid: CEPE.
- MOLINA GARCÍA, Santiago (1994). *Dificultades Selectivas de Aprendizaje: Lenguaje Escrito*. In Molina García, Santiago (Dir.)- *Bases Psicopedagógicas de la Educación Especial*. Alcoy: Marfil, 171-199.
- MORAIS, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

- PERFETTI, C.A. (1992). A capacidade para a leitura. In Robert Sternberg (ed). *As capacidades Intelectuais Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas 72-96.
- PHD; Bruce F. Pennington (1997). Diagnóstico de Distúrbios de Aprendizagem. S. Paulo: Prepress Editorial.
- PINTO, M<sup>a</sup> da Graça L. Castro (1994). Desenvolvimento e Distúrbios da Linguagem. Porto: Porto Editora.
- QUINTANAL DÍAZ, José (1997). La Lectura. Sistematização Didáctica de un Plan Lector. Madrid: Ed. Bruño.
- RABAN, Bridie (1997). Reading Skills: Emergent Literacy. In Edwards, V. and Corson, D. (eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Vol 2: Literacy*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 19-26.
- REBELO, José A. S. (1993). As Dificuldades da Leitura e da Escrita. Rio Tinto: Edições Asa.
- RIVAS; M<sup>a</sup> R.T.; FERNÁNDEZ, Pilar, F. (2000). Dislexia, Disortografia y Disgrafia. Madrid: Pirâmide.
- SALGADO, Lucília. (1997). Educação Para Todos. Cadernos PEPT 2000. n. °13. Lisboa: Editorial ME.
- SÁNCHEZ, Miguel Emílio (1997). Las Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura: un enfoque cognitivo. In García, N J. (Dir.). *Instrucción Aprendizaje y Dificultades*. Barcelona: L.U., 353-382.
- SANTOS, A. A. Angeli dos; Primi Ricardo et al (2002). O Teste de Cloze na Avaliação da Compreensão em Leitura. In Psicologia: *Reflexão e Crítica*. São Paulo: Universidade de São Francisco, 549-560.
- SELIKOWITZ, Mark (2001). Dislexia e Outras Dificuldades de Aprendizagem. Rio de Janeiro: Revinter.
- SEQUEIRA, F e Sim-Sim, I. (1989). Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura. Braga: UM.
- SILVA-VALDIVIA, Bieto (2001). A língua e a literatura: alguns aspectos didácticos. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- SIM-SIM, Inês (1993). Como Lêem as nossas Crianças? Lisboa: G.E.P. ME.

- SIM-SIM, Inês (1994). De que é que Falamos quando Falamos de Leitura. In *Inovação*: Vol. 7,2, 131-143.
- SIM-SIM, Inês. (1995). Desenvolver a Linguagem, Aprender a Língua. In Carvalho, A. (Org). *Novas Metodologias Educativas*. Porto: Porto Editora, 199-225.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- SIM-SIM, Inês; Duarte, I; Ferray, M. J. (1997). *A Linguagem Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.
- SMITH, Frank (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SMITH, N.B. (1980). *Reading Instruction for Today's Children*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- SNOWLING, M.; STACKHOUSE, J. et al. (2004). *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed.
- SNOWLING, M (2004). *Dislexia Desenvolvidor: Uma Introdução e Visão Teórica Geral*. In Snowling, M; Stackhouse, J. et al. *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 11-21.
- SOUSA LOPES, M<sup>a</sup> Celeste S. L. (2000). *A Leitura e a Escrita: Fases e Processos na sua Aquisição*. In *Sonhar*: VII-1. Braga: APPACDM.
- SOUSA LOPES, M.<sup>a</sup> Celeste S. L. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem Escolar na Mestría do Código Escrito*. Tese de Doutoramento. Santiago de Compostela: USC.
- SOUSA LOPES, M.<sup>a</sup> Celeste S. L. (2002). *Dificuldades de Aprendizagem na Leitura: A Dislexia*. In *Sonhar*: VIII-2. Braga: APPACDM.
- SOUSA, M<sup>a</sup> de L Dionísio (1993). *A interpretação de Textos na aula de Português*. Porto: Asa.
- STACKHOUSE; J. (2004). *Fala, Ortografia e Leitura: Quem está em Risco e por quê?* In Snowling, M; Stackhouse, J. et al. *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 23-41.
- STOTHARD, S. E. (2004). *Avaliação da Compreensão da Leitura*. In Snowling, M; Stackhouse, J. et al. *Dislexia, Fala e Linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 121-141.

- STUROMSKI, N. (1997). Teaching students with learning disabilities to use Learning Strategies. NICHCY, News Digest (25), ed. Electrónica.
- SUÁREZ YAÑEZ, A. (2004). Qué Quiere decir una metodología para la Lectura y la Escritura. In González Gallego, I. (Dir). *Investigaciones sobre el Inicio de la Lectoescritura en Edades Tempranas*. Ministerio de Educación Cultura y Deporte: Secretaria General Técnica, 407- 416.
- THOMPSON, G. Brian (1997) – The Teaching of Reading. In Edwards, V. and Corson, D. (eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Vol 2: Literacy*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 9-17.
- TOLCHINSKY, L. (1995). A Aprendizagem da Língua Escrita: Processos Evolutivos e Implicações Didáticas. S. Paulo: Atica.
- TOLCHINSKY, Liliana et al (2002). Procesos de aprendizaje y formación docente. Barcelona: Octaedro.
- TORGESSEN, J. K. (1991). Learning Disabilities: Historical and Conceptual Issues. In Benice Y.L. Wong (ed.) *Learning About Learning Disabilities*. New York: Mit Press, 3-37.
- TUNMER, William E. Metalinguistic Skills in Reading Development. In Edwards, V. and Corson, D. (eds). *Encyclopaedia of Language and Education: Vol 2: Literacy*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers, 27-37.
- VELLUTINO, F. R. (1980). Dyslexia: Theory and Research. Massachussets: Mit Press.
- VEZ, J. M. (s/d) Argumentos favorables a un pacto curricular en las áreas lingüísticas) In González Riano, Xosé Antón (coord.). *Enseñanzas Lingüísticas y Competencias Educativas*. Academia da La Lingua Asturiana.
- VIANA, F.L.P. (1998). Da Linguagem Oral à Leitura Construção e validação do teste de Identificação de Competências Linguísticas. Dissertação de Doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- VIANA, F.L.P. (2001). Melhor Falar Para Melhor Ler. Braga: CEC /UM.
- VIANA, F.L.P. (2002). Da Linguagem Oral à Leitura. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian /FCT.
- VIANA, F.L; Teixeira, M.M. (2002). Aprender a Ler. Porto: Asa.

- VIDAL, André & CIE (1956). Manuel D`Applicacation de Test de Compreension de Textes. Paris: Centre de Psychologie Appliquée.
- VILELA, Graciela; Duarte, M.I.; Figueiredo, O. (1995). Metodologia do Ensino do Português. In Carvalho, A. (Org). *Novas Metodologias Educativas*. Porto: Porto Editora, 229-261.
- WONG, Bernice J. L. (1996). The ABCS of Learning Disabilities. San Diego./ California: Academic Press.



# REVISTA *científica*

REVISTA DE EDUCAÇÃO DA ESE DE FAFE

EDIÇÃO 003

*“O domínio da linguagem escrita aumenta o nosso potencial comunicativo e, simultaneamente, é o grande facilitador das aprendizagens escolares, assim como da expansão dos interesses individuais e do crescimento cognitivo do sujeito-leitor”*

