

Orientação

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar
diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é
indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Michel Foucault

AGRADECIMENTOS

Há um certo reconhecimento profundo que, mesmo depois de expresso, não nos desobriga de o reiterarmos. A realização deste projeto é partilhada com um conjunto de pessoas que, constantemente, ao longo destes dois anos, me lembraram que a melhor forma de pedir é agradecer.

Assim, aqui deixo expressa a minha gratidão ao Professor Doutor Miguel Santos, pela sua disponibilidade, assertiva orientação, partilha de saberes e capacidade de simplificação. Fica também a memória de como este último ano começou com um rápido relembrar do lugar e tempo que cada coisa deve ter na nossa vida.

Ao corpo docente do MEEMPC, pelos desafios propostos, pela partilha de conhecimentos e práticas e pela postura de elevado profissionalismo.

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

Às minhas colegas de percurso Diana Ferreira, Mónica Ferreira e Gisela Branco, pela “fraternidade na noite” (parafraseando Pessoa), pelas horas a que a humanidade é alheia que passamos despertas visando um objetivo comum e pela amizade que encontramos nessa janela iluminada.

Aos amigos que, exceccionalmente, ficam por referir e que aprenderam mais do que desejariam sobre metodologias de investigação e ensinaram mais do que esperava sobre compreensão e disponibilidade.

Por fim, à minha família pelo apoio e pelo tempo que lhe era merecido e não lhe foi dedicado, pelos momentos em que me manteve presente nas minhas ausências e por me ensinar que esta não era uma meta, apenas parte do percurso.

A minha profunda gratidão, o meu total reconhecimento.

RESUMO

A promoção de competências de leitura é um tema central, tanto na educação regular, como na educação especial em crianças em idade pré-escolar e escolar. Todavia, as competências de leitura de indivíduos adultos com incapacidade intelectual são um domínio muito pouco estudado. São também escassos os estudos direcionados à avaliação dessas competências.

Esta investigação propõe uma tradução/ adaptação do APAR (*Assessment of Phonological Awareness and Reading*), um protocolo de avaliação da consciência fonológica (CF) e da leitura especificamente concebido para a população em estudo. Procura-se também analisar os processos cognitivos envolvidos na leitura nos quais a intervenção produzirá resultados mais significativos e confirmar uma relação positiva entre a avaliação prévia de competências escolares em contexto formativo profissional e o efetivo desenvolvimento de competências de leitura.

Foram avaliadas em dois momentos (pré e pós-teste) a CF e competências de leitura de 12 adultos com incapacidade intelectual ligeira, sendo estes sujeitos a um programa de intervenção, visando áreas menos desenvolvidas das suas competências que possibilitassem desempenhos de leitura mais fortes. Ao nível da análise quantitativa, foram comparados os resultados obtidos nos dois momentos de administração. No tratamento estatístico recorreu-se a análises de correlação de Spearman para determinar a presença de indicadores de desempenho ao nível da CF e ao cálculo de coeficientes de correlação de Pearson e Spearman para controlar variáveis externas como idade, sexo e habilitações literárias.

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

Palavras-chave: formação de adultos com incapacidade; avaliação da leitura; consciência fonológica.

ABSTRACT

The promotion of reading skills is a central theme in both regular education and in special education for children in preschool and school age. However, the reading skills of adults with intellectual disabilities is a domain little studied. Also few studies aimed evaluating these skills.

This research proposes a translation / adaptation of the APAR (*Assessment of Phonological Awareness and Reading*), a protocol for assessment of phonological awareness (PA) and reading specifically created for the study population. We also intent to analyze the cognitive processes involved in reading in which the intervention will produce more significant results and confirm a positive relationship between the prior evaluation of students in professional skills training context and the development of effective reading skills.

There were assessed, in two different moments (pre and post-test), the CF and reading skills of 12 adults with mild intellectual disability, which were subjected to an intervention program, aiming less developed skills that enabled strongest performances in reading. In terms of quantitative analysis, the results obtained in the two moments of administration were compared. Concerning statistical analysis, we used the Spearman correlation to determine the presence of performance indicators at the level of PA and the calculation of correlation coefficients of Pearson and Spearman to control external variables such as age, sex and educational level.

The results obtained through the implementation of APAR reveal weak level of PA performances in pre-test and significant gains after implementation of an intervention based on measures of prior assessment of reading skills and PA.

Keywords: training for adults with disabilities; reading assessment; phonological awareness.

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	i
RESUMO	ii
ABSTRACT	iv
ÍNDICE DE TABELAS	vi
PROVAS UTILIZADAS (traduzidas e adaptadas)	ix
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	2
1.1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA	2
1.1.1. Processos cognitivos implicados na leitura	2
1.1.2. Modelos de leitura	7
1.1.3. Métodos de ensino da leitura	9
1.2. O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL	10
1.2.1. A incapacidade intelectual e suas implicações no processo de ensino- aprendizagem	10
1.2.2. O papel dos currículos funcionais e das atividades significativas	14
1.2.3. O sistema de formação profissional português e o ensino da leitura a população com incapacidade intelectual	15
1.2.4. A relevância de instrumentos de avaliação prévia da leitura	18
CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPÍRICO	20
2. MÉTODO	22
2.1. PARTICIPANTES	23

2.2. INSTRUMENTOS	25
2.3. PROCEDIMENTOS	29
2.4. RESULTADOS	31
2.4.1. Consciência fonológica dos participantes e Leitura/ compreensão de palavras	31
2.4.2. Leitura/ Compreensão de frases	35
2.4.3. Leitura/ Compreensão de textos	38
2.4.4. Análise transversal dos resultados	39
2.5.DISSCUSSÃO DE RESULTADOS	42

BIBLIOGRAFIA

ANEXOS

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Relação entre níveis de escolaridade e tipologia de percursos académicos dos participantes.	23
Tabela 2 – Caracterização da experiência profissional e formativa dos participantes	24
Tabela 3 – Caracterização de hábitos de leitura e relação com nível de escolaridade	24
Tabela 4 – Procedimentos de adaptação de dimensões de avaliação fonológica	27
Tabela 5 – Procedimentos de adaptação de textos	29
Tabela 6 – Distribuição de <i>scores</i> totais por níveis	30
Tabela 7 – Resultados das provas 8 e 9 (pré-teste e pós-teste)	32
Tabela 8 – Resultados das provas 1,2,6 e 7 (pré-teste e pós-teste)	32
Tabela 9 – Níveis de desempenho na leitura de ortografias regulares e irregulares.	33
Tabela 10 – Desempenho vs tipologia de erros distratores (pré-teste e pós-teste)	33
Tabela 11 – Resultados da prova 3 (pré-teste e pós-teste)	34
Tabela 12 – Desempenho vs tipologia de erros distratores (pré-teste e pós-teste)	34
Tabela 13 – Cálculo do coeficiente de Pearson – subescalas do nível CF	34
Tabela 14 – Resultados das provas 4, 12 e 13 (pré-teste e pós-teste) regularidade entre as respostas com índices negativos.	36
Tabela 15 – Análise de respostas negativas - prova 4 (pré-teste e pós-teste)	37
Tabela 16 – Resultados do <i>focus group</i>	37

Tabela 17 – Resultados da prova 5 (pré-teste e pós-teste)	38
Tabela 18 – Resultados da prova 14 (pré-teste e pós-teste)	38
Tabela 19 – Análise de resultados – nível textual (prova – pré e pós-teste)	39
Tabela 20 – Análise transversal dos resultados	40

TÁBULA DE ABREVIATURAS ADOTADAS

<i>b)</i>	versão traduzida/ adaptada
<i>C</i>	crescimento
<i>D</i>	desvio
<i>DP</i>	desvio padrão
<i>F</i>	frases
<i>Máx.</i>	pontuação individual máxima
<i>M.</i>	média
<i>Mín.</i>	pontuação individual mínima
<i>P</i>	prova
<i>Pl</i>	palavra
<i>Pt. Máx.</i>	pontuação total máxima
<i>S</i>	sílabas
<i>% D</i>	diferença percentual entre as duas administrações
<i>% RC</i>	percentagem de respostas corretas
<i>Tx.</i>	texto
<i>Z</i>	significância

PROVAS UTILIZADAS (TRADUZIDAS E ADAPTADAS)

Prova 1 – *Ler palavras reais*

Prova 2 – *Ler pseudopalavras*

Prova 3 – *Compreender palavras escritas*

Prova 4 – *Compreender frases escritas*

Prova 5 – *Compreender textos escritos*

Prova 6 – *Misturar palavras reais*

Prova 7 – *Misturar pseudopalavras*

Prova 8 – *Contar fonemas – adultos*

Prova 10 – *Analisar fonemas*

Prova 12 – *Compreensão auditiva – Coerência de frases*

Prova 13 – *Compreensão auditiva – Análise de gramaticalidade*

Prova 14 – *Compreensão auditiva de textos*

INTRODUÇÃO

Na sociedade atual o papel da leitura permanece inegável. Dela depende significativamente o sucesso acadêmico 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), expandindo possibilidades de empregabilidade, de lazer e de enriquecimento pessoal e propiciando situações de interação (Saunders, 2007; Moni & Jobling, 2000). A literacia é uma oportunidade social para todos os indivíduos, instituindo-se como valor fundamental no domínio dos direitos humanos (*Individuals With Disabilities Education Act*, 1990). A iliteracia, inversamente, interfere em aspectos como a segurança econômica e a qualidade de vida (McCardle & Chhabra, 2004).

Face ao exposto e considerando a escassez de investigações sobre a temática da leitura em indivíduos adultos com incapacidade intelectual integrados no sistema de formação profissional (Brito & Campos, 2003), propusemo-nos desenvolver esta investigação, com os objetivos de traduzir/adaptar e validar um protocolo de avaliação da leitura, de discriminar as dimensões do desempenho da leitura com índices mais fortes e mais fracos nesta população e desenvolver estratégias pedagógicas alicerçadas no corpo teórico e na prática que possibilitassem intervenções funcionais e com implicações num desenvolvimento global da competência leitora.

No decorrer do trabalho será abordada a teoria inerente a este tema, descritos os passos dados ao longo do estudo e discutidos os resultados, as suas limitações, as suas implicações no domínio da intervenção e as perspectivas de desenvolvimento posteriores no âmbito deste projeto de investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. ENSINO-APRENDIZAGEM DA LEITURA

1.1.1. Processos cognitivos implicados na leitura

A leitura é comumente 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 ressaltar 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 extensa, centra-se no módulo sintático e semântico, relevando pouco destaque ao módulo perceptivo e léxico, em particular à percepção.

O mesmo não ocorre com Chaveau e Martins (1997, *cit. in* 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 perspectivas 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 percepção 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 (*National Reading Panel, 2000, cit. in Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012; Ehri, 1998; Rebelo, 1993; Jenkins, Bausell & Jenkins, 1972*). 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 (Sim-Sim, 2009; Cruz, 2007).

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 decodificação da palavra (Shaywitz, 2003; Ehri, Nunes, Willows, Schuster, Yaghoub-Zadeh & Shanahan, 2001; Troia, 1999, *cit. in* Schuele & Boudreau, 2008).

Todavia, para além da via de correspondência grafema-fonema, o processo de decodificação pode ainda ser operado visualmente, por recurso à analogia e ao contexto (Gaskins, 2004; Ehri, 1997), implicando, no primeiro caso, a experiência prévia de leitura das palavras a decodificar 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; Gaskins, 2004; Ehri, 1997).

Entende-se por fluência de leitura a capacidade de ler um texto de forma precisa, rápida e expressiva (Therrien, Gormley, & Kubin, 2006, *cit. in* 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, *cit. in* 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 (decodificação) e mais sejam utilizados na execução de processos de nível superior, tendo como objetivo a compreensão (Cruz, 2007).

A relação de carácter 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, *cit. in* Hudson, *et al.* 2010) constata que as palavras lidas em contexto são decodificadas de forma mais rápida do que lidas isoladamente.

A automatização da decodificação 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, *cit. in* 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., Veja, 2002; Linuesa & Gutiérrez, 1999; Morais, 19997; Citoler, 1996). O modelo de dupla via é o modelo de decodificação de palavras que presentemente reúne maior consenso, pressupondo a existência de duas vias no acesso ao léxico (Vega, 2002; Morais, 1997). Este sustenta que as palavras se encontram representadas na memória enquanto entradas lexicais (Coltheart, 2005 *cit. in* 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 (Linuesa & Gutiérrez, 1999; Citoler, 1996). 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 (Cruz, 2007; Caldas, 2002; Temple, 1997).

Ainda assim, é consensual que leitores incipientes centram os recursos no processo de decodificação, mas, à medida que o reconhecimento da palavra se torna automático, os recursos cognitivos e linguísticos são redirecionados para a compreensão (LaBerge & Samuels, 1974, *cit. in* 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 decodificação e reconhecimento das palavras.

1.1.2. Modelos de leitura

Abordados os processos cognitivos implicados na leitura, consideramos relevante analisar o funcionamento e a relação existente entre os mesmos. O corpo teórico, ausente de consenso, preconiza três modelos com base em duas questões: a forma como esses processos se 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, *cit. in* 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 perspectivas 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 características do texto a ler (Martins, 1996), destacando-se o de Ellis e Young (1997) como um dos mais recentes. 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).

1.1.3. Métodos de ensino da leitura

A análise histórica do conceito de ensino da leitura destaca duas posturas sobre o ensino inicial desta: os métodos fônicos 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 alfabético (Camilli, 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 fônicos 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).

1.2. O ENSINO DA LEITURA NA FORMAÇÃO DE ADULTOS COM INCAPACIDADE INTELECTUAL

1.2.1. A incapacidade intelectual e suas implicações no processo de ensino- aprendizagem

Os indivíduos com incapacidade intelectual¹ apresentam alterações ao nível dos processos cognitivos, que se repercutem na aquisição de competências académicas (ao nível da leitura 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 prevalentes, 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).

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).

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 & 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 que nos participantes sem incapacidade se deveriam ao domínio ortográfico.

Nos casos de indivíduos adultos, quando sujeitos a tarefas de carácter 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 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 (LaBerge & Samuels, 1974, *cit. in* Bashir & Hook, 2009; Cruz, 2007). 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 (Light, Binger & Smith, 1994; Light & Smith, 1993; Koppenhaver, Evans & Yoder, 1991). 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 (Sandberg, 2001; Sandberg & Hjelmquist, 1996; Foley & Pollatsek, 1999; 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 (Connors, *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 (Connors, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006).

1.2.2. O papel dos currículos funcionais e das atividades significativas

A literatura atual apresenta um conjunto de estudos que se centram no tema das barreiras ao desenvolvimento da competência leitora em indivíduos com incapacidade, sugerindo um amplo conjunto de suportes. As limitações que vêm sendo enunciadas ao nível das competências linguísticas poderão ser mitigadas por meio do recurso a imagens ou demonstrações animadas associadas à palavra (Connors, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006). Ainda nesse sentido, com vista a diminuir as dificuldades em aceder a conceitos abstratos, as respostas educativas devem assentar em abordagens significativas e sistemáticas e os recursos a utilizar deverão ser reais, em detrimento do uso de símbolos ou de representações (Connors, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006). Como tal, deverão ser implementados currículos funcionais, articuladores de conteúdos que tenham como finalidade o desenvolvimento de competências pessoais e sociais que promovam a funcionalidade do indivíduo (Clark, 1994, *cit. in* Costa, Leitão, Santos, Pinto & Fino, 1996), operando o princípio básico de que os indivíduos com incapacidade intelectual “têm o direito a uma vida de qualidade em que seja garantida, na máxima medida das suas capacidades, autonomia, autodeterminação e integração familiar, social e laboral” (Costa, Leitão, Santos, Pinto & Fino, 1996, 1996, p. 33).

Os currículos funcionais devem ser individualizados e planejados em estreita conexão com a idade cronológica, incluindo atividades funcionais e, por isso, úteis ao indivíduo e/ou à comunidade de pertença; praticadas fora do ambiente escolar e ao longo da vida; contendo itens suscetíveis de serem aprendidos num espaço de tempo razoável; desenvolvendo-se, sempre que possível e se justifique, em contextos exteriores ao espaço educativo e em articulação com a colaboração de pessoas que não sejam profissionais de educação (especialmente a família nuclear, a família mais alargada, vizinhos, pares), nomeadamente em contextos naturais e em situações que deem significado às aprendizagens e, por fim, respondendo às expectativas atuais e futuras dos indivíduos e suas famílias (Brown, *cit. in Costa et al.*, 1996). Esse planeamento deverá ainda considerar competências transversais ao currículo (como as pertencentes ao domínio linguístico), que ativam o desenvolvimento das demais e que por elas são também solicitadas e desenvolvidas, numa lógica correlacional (Capucho, 2009).

1.2.3. O sistema de formação profissional português e o ensino da leitura a população com incapacidade intelectual

Um dos primeiros documentos estruturantes ao nível europeu em que é abordada a questão da orientação, formação profissional e emprego desta população é a *Recomendação do Comité de Ministros dos Estados-Membros do Conselho da Europa – Uma Política Coerente para as Pessoas com Deficiência*. Esta Recomendação, adotada a 9 Abril de 1992, no seu 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 extradomicílio, 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.

Considerando as alterações legislativas e procedimentais originadas pelo Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de Dezembro, atualmente os processos de formação profissional de indivíduos com incapacidade intelectual (ou outra) encontram-se homologados via Catálogo Nacional de Qualificações 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 vem 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).

No quadro destas ações podem as Entidades de Reabilitação Profissional organizar 3 tipos de percursos formativos, designadamente: percursos com base em referenciais de formação do CNQ, com uma duração de 2 900 horas; percursos com base em referenciais de formação adaptados integrados no CNQ, com uma duração de 3 600 horas e percursos individualizados com base em referenciais de formação não integrados no CNQ, com uma duração de 2 900 horas (ações de formação organizadas com base em referenciais de formação não integrados na oferta do CNQ) (IEFP, 2005).

Centramo-nos por isso nos dois primeiros percursos, visto que são aqueles que relevam para o nosso estudo, dado o seu carácter não individual. Os mesmos referenciais encontram-se quadripartidos em Área de Formação Tecnológica, de carácter 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).

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 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 carácter académico, sendo estas informações obtidas através os relatórios de que os indivíduos se fazem acompanhar ou remetidos pelas entidades pelas quais são encaminhados.

1.2.4. A relevância de instrumentos de avaliação prévia da leitura

A avaliação das competências de leitura 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 standardizadas (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).

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).

A nível internacional existem alguns protocolos de leitura, sendo o mais referenciado para a análise de indivíduos com incapacidade intelectual a *Wechsler Individual Achievement Test -II (WIAT-II) 2001 norms from ages 4-Adulthood Decoding and Reading Comprehension subtests* (Taveira, 2005). Este protocolo apresenta como principal vantagem o facto de ser um teste estandardizado, fornecendo, à partida, medidas mais fiáveis. Todavia, na linha do já exposto acima, este protocolo não se direciona exclusivamente para a avaliação de questões relacionadas com a leitura (Miras, Solé & Castell, 2013).

Considerando a faixa etária e tipo de incapacidade em que este estudo se centra (adultos com incapacidade intelectual), analisamos e seleccionamos o *APAR – Assessment of Phonological Awareness and Reading* - um instrumento de avaliação estandardizado que identifica os aspetos mais fortes da consciência fonológica do indivíduo e as suas competências de leitura/compreensão de palavras, frases e textos (Iacono & Cupples, 2004). O APAR foi criado com o objetivo de avaliar a consciência fonológica e as competências de leitura dos participantes tendo sido administrado a adultos com incapacidade física e/ou intelectual com ou sem necessidade de suportes aumentativos ou alternativos de comunicação (Iacono & Cupples, 2004). Os resultados deste estudo indicam que as provas que compõem o protocolo constituem um meio fiável de analisar a consciência fonológica e as competências de leitura, em particular as competências de leitura/ compreensão ao nível de palavras, fornecendo resultados fiáveis para a intervenção (Iacono & Cupples, 2004).

CAPÍTULO 2- ESTUDO EMPÍRICO

INTRODUÇÃO

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 (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. Mais ainda, os profissionais não detêm, aquando do início dos percursos formativos, informação detalhada sobre essas mesmas competências, visto que os processos de diagnóstico e encaminhamento não concebem a análise efetiva de competências como a leitura, a escrita, o cálculo matemático, entre outras.

A investigação na área das dificuldades de leitura de indivíduos adultos com incapacidade intelectual é ainda escassa (Brito & Campos, 2013), talvez porque a tónica dos percursos formativos tem sido colocada nos domínios mais funcionais, aqueles que pertencem às áreas diretamente relacionadas com tarefas da vida quotidiana pessoal e/ou profissional. Porém, as limitações geradas por dificuldades de leitura têm sido sublinhadas pela literatura, estabelecendo-se em particular uma relação entre uma pobre consciência fonológica e níveis globais de fraco desempenho ao nível da leitura/compreensão. Mais ainda, estudos recentes relevam a importância do

desenvolvimento destas a par de currículos funcionais e o atual design de percursos de formação profissional assim o exige.

Todavia, o número de protocolos em Língua Portuguesa/ adaptados à Língua e realidade Portuguesa direcionados à avaliação de competências de leitura de indivíduos adultos com incapacidade intelectual é igualmente escasso e, com frequência, não avalia apenas este *constructo*, possibilitando a interferência de outras variáveis, em particular variáveis subjetivas, que limitam a avaliação e o potencial de intervenção de programas nela baseados (Taveira, 2005). Foram objetivos centrais desta investigação, por um lado, traduzir/ adaptar e validar um instrumento que, de forma precisa, permite caracterizar as competências de leitura de indivíduos com incapacidade e, por outro lado, demonstrar como transferir os resultados da avaliação para programas de intervenção que possibilitem o desenvolvimento efetivo dessas mesmas competências.

Em 2000, Iacono e Cupples desenvolveram o *APAR APAR – Assessment of Phonological Awareness and Reading (protocolo de acesso livre)*. Segundo Iacono & Cupples (2004), este constitui um instrumento de avaliação estandardizado que identifica os aspetos mais fortes da consciência fonológica do indivíduo e as suas competências de leitura/compreensão de palavras, frases e textos. Está dividido em quatro partes – introdução, instruções, folhas de pontuação e cartões - e é composto por um total de 14 provas distribuídas pelos níveis acima e direcionadas a indivíduos com incapacidade intelectual e/ou problemas de linguagem e comunicação. As respostas podem ser faladas ou fornecidas de forma direta ou por métodos indiretos (direcionamento do olhar, recurso a tecnologias de comunicação ou outras). Uma vez que estas não dependem do recurso à fala, o instrumento pode ser utilizado na avaliação de indivíduos que utilizem sistemas aumentativos ou alternativos de comunicação. Propusemo-nos assim, traduzir e adaptar este protocolo de avaliação da consciência fonológica e da leitura e avaliar os impactos de um programa de intervenção construído a partir dos resultados obtidos.

Pensamos ser a primeira vez que se realiza em Portugal um estudo sobre a avaliação das competências de leitura de adultos com incapacidade intelectual e o impacto da aplicação de programas de intervenção ao nível da formação profissional enformados nessa mesma avaliação. Desta forma, pretendemos atingir dois objetivos, tendo para cada um uma questão de investigação associada:

- Traduzir/ adaptar instrumentos de avaliação de competências de leitura de adultos com incapacidade intelectual:

- Quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio das competências de leitura de indivíduos adultos com incapacidade intelectual?

- Transferir os resultados obtidos por avaliações preditivas das competências da leitura para planificações educativas:

- Quais os resultados da aplicação de um programa de intervenção baseado num protocolo de avaliação de competências de leitura?

É ainda nosso objetivo analisar a associação entre uma intervenção direcionada ao desenvolvimento da consciência fonológica e o desenvolvimento global de competências de leitura.

Tendo por base os modelos teóricos que orientam os conceitos expostos, esperamos encontrar associações positivas entre a avaliação de competências de leitura e a implementação de programas de intervenção baseados nos perfis de competência individuais obtidos via essa avaliação.

2. MÉTODO

O estudo efetuado recorre a uma abordagem quantitativa, visando a predição e controlo de fenómenos mediante uma análise descritiva (Almeida & Freire, 2003), possibilitando assim determinar quais os fatores determinantes e/ou conceitos que eventualmente estarão associados ao fenómeno em estudo (Fortin, 2005). Assume, também, um carácter quase-experimental, dado que se pretende obter informações precisas sobre a

ocorrência de um fenómeno quando se sabe pouco acerca do mesmo, recorrendo-se a medidas de pré e pós-teste, não se constituindo, porém, a amostra aleatoriamente (Taylor & Bogdan, 1998, Cook & Campbell, 1979).

2.1. PARTICIPANTES

No presente estudo participaram 12 adultos com idades compreendidas entre os 19 e os 49 anos ($M= 32.58$ e $DP= 11,09$), sinalizados com incapacidade intelectual ligeira e sem necessidade de suportes aumentativos ou alternativos de comunicação. Os indivíduos estavam integrados em dois percursos de formação profissional de dupla certificação (Curso A e Curso B) com equivalência ao terceiro ciclo de escolaridade. Destes, 4 eram do sexo feminino e 8 do sexo masculino.

Dez participantes possuíam o segundo ciclo de escolaridade e dois participantes o primeiro ciclo. Os seus percursos académicos são diversificados, tendo-os concluído via Ensino Regular (ER); Currículo Adaptado (CA), Currículo Específico Individual (CEI) e Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), conforme apresentado na tabela 2.

Tabela 1 – Relação entre níveis de escolaridade e tipologia de percursos académicos dos participantes.

Nível de escolaridade				Tipologia de percursos académicos			
1º Ciclo		2º Ciclo		ER	CA	CEI	RVCC
M.	F.	M.	F.				
1	1	7	3	3	4	1	4
Total		10		12			

A detenção do terceiro ciclo de escolaridade constituía critério de exclusão, considerando os objetivos do estudo. A inserção num percurso em fase inicial de formação constituía fundamental critério de inclusão, de maneira a que os resultados obtidos não fossem contaminados por variáveis externas,

nomeadamente uma intervenção a ser paralelamente efetuada nos domínios linguísticos a avaliar.

Os participantes apresentavam experiências profissionais e formativas distintas, sendo que 5 não possuíam qualquer experiência profissional e 5 participantes nunca tinham frequentado formação profissional. Três participantes detinham, simultaneamente, experiência e formação profissionais e 1 não detinha nenhuma das duas valências mencionadas.

Tabela 2 – Caracterização da experiência profissional e formativa dos participantes

Tipologia de Cursos	Exp. Prof.		Form. Prof.		Exp. Prof. + Form. Prof.		Sem as 2 valências	
	M.	F.	M.	F.	M.	F.	M.	F.
Curso A	1	1	0	0	0	1	0	1
Curso B	2	0	4	0	1	1	0	0
Subtotal	3	1	4	0	1	2	0	1
Total	4		4		3		1	

Apenas 5 participantes (41,7) afirmam possuir hábitos de leitura, valor próximo da média nacional de 45,8 % (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007), sendo que 4 se dedicam a leituras de carácter informativo/ funcional e um à leitura de livros infantis na faixa dos 3 – 5 anos de idade, em função do seu agregado familiar. Os 4 primeiros participantes possuem o segundo ciclo de escolaridade e o último detém o primeiro ciclo de escolaridade. Destes participantes, a percentagem de elementos femininos com hábitos de leitura é de 60%, valor que novamente se aproxima da média nacional de 64% (Santos, Neves, Lima & Carvalho, 2007).

Tabela 3 – Caracterização de hábitos de leitura e relação com nível de escolaridade

Sexo	C/ hábitos leitura	Tipologia de leituras	Nível de escolaridade	Tipologia de percurso académico
------	--------------------	-----------------------	-----------------------	---------------------------------

		Informativas/ funcionais	Livros infantis	1º Ciclo	2º Ciclo	ER	CA	RVCC
M.	2	2	0	0	2	1	0	1
F.	3	2	1	1	2	1	2	0
Subtotal	M - 40%; F - 60%	4	1	1	4	2	2	1
Total (T)	41,7%	5		5			5	

2.2. INSTRUMENTOS

Considerando os objetivos desta investigação recorreu-se a um instrumento estandardizado de avaliação da consciência fonológica e da leitura – APAR (*Assessment of Phonological Awareness and Reading*) (cf. Anexo 5) -, administrado como pré e pós teste e implementou-se um programa de intervenção com base nos resultados obtidos após a primeira administração, desenhado de acordo com os desempenhos individuais e globais obtidos.

Numa primeira etapa, procedeu-se à tradução do original em língua inglesa (com exceção das provas que se reportavam à avaliação da consciência fonológica e da prova 9, por esta não se enquadrar nos objetivos do estudo²) através do processo de tradução – retroversão, de forma a assegurar a fiabilidade da mesma e o respeito pelas características dos sistemas linguísticos inglês e português (Hill & Hill, 2000). A tradução foi efetuada por dois indivíduos com formação específica na área das Línguas e Literaturas

² O teste 9 recorre ao *Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition (PPVT-III)* (em Português: *Peabody-III-Teste de Vocabulário em Imagens -3ª Edição*). Considerando a existência de uma versão já traduzida/ adaptada deste instrumento e os objetivos do estudo, optou-se pela sua não inclusão.

Modernas e domínio da língua inglesa ao nível C2³, tendo-se comparado as duas versões obtidas através da colaboração com os tradutores. A retroversão foi realizada por um profissional licenciado em Línguas e Literaturas Modernas – Ramo de tradução, com vasta experiência e igual domínio de ambos os sistemas linguísticos ao nível C2. Comparadas as versões obtidas, não se verificaram incompatibilidades significativas.

Por fim, as provas que reportavam à avaliação da consciência fonológica e os textos para análise dos participantes foram adaptadas pela investigadora de acordo com as instruções fornecidas pelas autoras na versão original e a comparação entre os sistemas linguísticos inglês e português, tendo, *à posteriori*, sido supervisionada por um especialista na área dos Estudos Linguísticos, sendo elencados abaixo os mais significativos procedimentos dessa adaptação agrupados pelos níveis de avaliação que possibilitam (consciência fonológica, leitura/compreensão de palavras, frases e textos).

Nas provas 1, 2, 7 e 10 – *Ler palavras reais*, *Ler não-palavras*, *Misturar palavras reais* e *Analisar fonemas* - os itens a adaptar foram analisados em termos de complexidade silábica, composição fonética e extensão, determinando-se que os testes na sua versão original são compostos por itens de prática e itens de teste que correspondem a pares mínimos⁴ da língua inglesa. Procedeu-se assim à determinação dos fonemas-alvo dos respetivos pares mínimos e, quando estes pertenciam igualmente ao sistema fonológico português, operou-se a adaptação da palavra mantendo o fonema, a posição e, sempre que possível, a extensão.

Nos casos em que o fonema pertencia ao sistema fonológico português, mas a sua posição não, optou-se por manter a adaptação ao fonema,

³ (Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas)

⁴ Por par mínimo entende-se duas palavras que, numa determinada língua, dependem unicamente de um fonema, tonema ou cronema para se constituírem como semanticamente diferentes (Mateus, Brito, Duarte & Faria, 2003) (e. g. *queixo/queijo*).

colocando-o na posição anterior. Quando o fonema não pertencia ao sistema fonológico português procurou-se, sempre que possível, substituí-lo por um fonema próximo considerando, no caso das consoantes, o ponto e modo de articulação, a sonoridade e o vozeamento e, no caso das vogais e semivogais, a abertura e o ponto de articulação. Na tabela abaixo pode-se observar um exemplo destes procedimentos.

Tabela 4 – Procedimentos de adaptação de dimensões de avaliação fonológica

Item – Inglês		Complexidade silábica		Análise fonémica		Nº Fonemas		Fonema s-alvo	Posição
Item - Português									
some	come	cvcv	cvcv	sλm	kλm	3	3	s/k	Inicial
saco	caco	cvcv	cvcv	s'aku	k'aku	4	4	s/k	Inicial

Procurou-se ainda manter a homogeneidade no que concerne à ortografia, estando presentes palavras de ortografia regular e irregular em rácio idêntico ao original.

Na prova 10 – *Contar fonemas - Adultos* – a análise observou a presença de itens que variam, em termos de extensão, entre dois e cinco fonemas. A sua leitura é acompanhada por um pictograma representativo do conceito. Procedeu-se à análise do conjunto de palavras apresentadas na versão original, tendo-se operado a tradução direta em seis casos, visto que a versão portuguesa respeitava a extensão dos itens. Nos restantes casos e, considerando que a tradução do original implicaria a obtenção de palavras com extensão excessiva, operou-se a substituição por um equivalente semântico e/ou por um equivalente fonológico o mais próximos possível do original.

Nas provas 3 - *Compreender palavras escritas* – e 6 – *Misturar Palavras Reais* – os itens são apresentados em conjuntos de três. Em cada grupo existe uma palavra-alvo e dois elementos distratores, um de carácter visual e um de carácter semântico, na prova 3, e um de carácter fonológico e um de carácter semântico, na prova 6. A leitura/audição é acompanhada por pictogramas representativos dos conceitos. A adaptação foi efetuada operando-se, sempre

que possível, a tradução direta dos itens e, pontualmente, substituindo-se por um equivalente visual ou semântico, de maneira a manter a tríade palavra-alvo – distrator visual/fonológico – distrator semântico. As palavras escolhidas respeitam ainda o original, representando frequências altas e baixas de uso na Língua Portuguesa, padrões de escrita regulares e irregulares e comprimentos de sílaba variados (entre 1 e 3). Na prova 6, mantiveram-se também os critérios de adaptação fonológica explícitos anteriormente.

Nas provas 4 e 12 – *Compreender frases escritas e Compreensão auditiva – Coerência de frases* - é utilizado o mesmo conjunto de frases. Foi efetuada a tradução das mesmas, mantendo-se a forma de frase (ativa ou passiva), não se recorrendo a qualquer adaptação.

A prova 13 – *Compreensão auditiva - Análise de Gramaticalidade* - é composta por quatro itens de prática e dezoito itens de teste. Destes, 11 itens apresentam-se como agramaticais. Foi elencada a totalidade dos erros gramaticais presentes em cada uma das estruturas frásicas, sendo operada a tradução dos itens e mantida a tipologia de erro presente.

As provas 5 e 14 – *Compreender Textos Escritos e Compreensão Auditiva de Textos* - são constituídas, na totalidade, por seis textos com *score* variável entre 78 e 90, segundo a *Flesch Reading Ease formula* (Flesch, 1948). A escala usada pelas autoras é uma medida métrica desenhada para o sistema linguístico inglês, articulando, simultaneamente, as variáveis extensão de texto e número de frase e sílabas. Não sendo possível manter a correspondência total, dadas as diferenças fundamentais entre o sistema de pertença e o português, em particular ao nível do número de sílabas, a tradução/adaptação centrou-se nas variáveis extensão do texto e número de frases. Foi efetuada a tradução dos itens, sendo, quando necessário, operadas pequenas adaptações (supressão de pronomes, substituição de conjunções por locuções e vice-versa) de maneira a fazer corresponder a tradução ao intervalo de escala apresentado pelo original ao nível das duas variáveis mencionadas.

Tabela 5 – Procedimentos de adaptação de textos

Texto	Nº. P.	Nº. Pl. b)	D	Nº. F.	Nº. F. b)	D
<i>Your sense of feeling</i>	185	183	- 2	14	14	0
<i>Clever dog</i>	260	259	- 1	26	26	0
<i>A House to Live in Forever</i>	215	216	+1	16	16	0
<i>The Bird that Kicks</i>	217	218	+1	14	14	0
<i>Legends</i>	257	252	- 5	19	19	0
<i>Lobsters</i>	226	228	+2	16	16	0

Texto	Nº. S.	Nº. S. b)	D
<i>Your sense of feeling</i>	266	338	+72
<i>Clever dog</i>	399	513	+114
<i>A House to Live in Forever</i>	343	456	+113
<i>The Bird that Kicks</i>	222	421	+199
<i>Legends</i>	306	490	+184
<i>Lobsters</i>	341	448	+107

2.3. 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.

Foram selecionados dois percursos formativos (aqueles que se encontravam em fase inicial de formação) aos quais foram 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 (cf. Anexo 2).

Foi solicitado aos participantes o preenchimento de uma breve ficha de caracterização do participante (cf. Anexo 3), sendo apoiados na interpretação da mesma pela investigadora e, na ausência de dados, por recurso ao registo biográfico informatizado individual, disponibilizado pelo estabelecimento de ensino.

O pré-teste (primeira avaliação dos participantes através da versão traduzida e adaptada do *APAR*) foi administrado individualmente e de forma direta no mês de março. Cada uma das sessões individuais teve uma duração média de uma hora, sendo complementada com uma sessão de 5 minutos uma a duas semanas após a primeira para realização da prova 13. A realização individual do mesmo prende-se com o facto de este recorrer às mesmas frases presentes na prova 5, constituindo uma forma de diminuir a reatividade das medidas, em particular a sensibilização à prova anteriormente realizada (Almeida & Freire, 2003).

Foram, de seguida, somados os *scores* totais, sendo divididos em três níveis e identificadas as dimensões de priorização da intervenção.

Tabela 6 – Distribuição de *scores* totais por níveis

	Nível A	Nível B	Nível C
	CF + Leitura/ Compreensão de palavras	Leitura/ Compreensão de frases	Leitura/ Compreensão de textos
Scores totais	42,95%	70,2%	61,1%
M %			
Níveis de intervenção prioritária: Nível A e Nível C.			

Procedeu-se assim à implementação de um programa de intervenção direcionado aos níveis mencionados e apoiado na análise dos resultados individuais, de modo a estabelecer estratégias duplamente orientadas (globais e individuais).

No âmbito da consciência fonológica, recorreu-se a medidas de desenvolvimento/ remediação com exercícios divididos por quatro tipos de atividades: consciência da palavra, consciência da sílaba, consciência intersilábica e consciência fonémica. Estas distribuíam-se por exercícios individuais, de pequeno e grande grupo com diferentes objetivos: separação de palavras em sílabas; identificação de palavras com o mesmo som inicial; identificação de palavras ou sílabas com o mesmo som final; contagem dos sons

que fazem parte das palavras; manipulação de sons nas palavras; identificação e produção de rimas e distinção entre pares mínimos. Ao nível da leitura e compreensão de textos escritos, foram trabalhados exercícios de leitura, compreensão, extração de informação e redimensionamento/transformação textual com recurso a documentos funcionais a utilizar pelos participantes nas suas práticas profissionais futuras (*e.g.*, manuais de instruções, rótulos, formulários e folhas de serviço).

O programa de intervenção foi implementado num total de 18 sessões de grupo com a duração 1,5 horas, num total de 27 horas.

Concluída a intervenção, foi realizado o pós-teste (segunda avaliação dos participantes através da versão traduzida e adaptada do APAR). Este foi administrado individualmente e de forma direta no mês de julho, sendo replicados os procedimentos de administração usados com o pré-teste e já descritos anteriormente.

Como forma de averiguar alguns resultados inesperados em pormenor e as perspetivas dos participantes no estudo, foi ainda realizado um pequeno *focus group* com duração de 30 minutos, no final da administração do pós-teste a todos os participantes.

2.4. RESULTADOS

2.4.1. Consciência fonológica dos participantes e Leitura/ compreensão de palavras

Os testes integrados neste nível podem ser subdivididos em 3 conjuntos, consoante as dimensões que avaliam. Assim: avaliação da Consciência Fonológica e da Leitura/compreensão de palavras; Avaliação da Leitura/compreensão de frase e Avaliação da leitura/ Compreensão de Textos. Apresentamos os resultados obtidos segundo essa lógica de associação.

As provas 8 – *Contar fonemas – adultos* – e 10 – *Analisar fonemas* – destinam-se a avaliar duas dimensões da CF (contagem e discriminação de fonemas). Os resultados revelam-se mais positivos no pós-teste. A prova 8 em pré-teste apresenta resultados negativos na ordem dos 2,1% de respostas corretas, com um total de 9 *scores* finais com zero pontos, sendo que após aplicação do programa de intervenção os resultados atingem os 70,1%. Os resultados indicam que os participantes, após o programa de intervenção, têm melhores resultados na dimensão de contagem de fonemas (72,2%) do que na identificação, de forma discriminada, de um fonema (65,6%).

Tabela 7 – Resultados das provas 8 e 9 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	% D.
8	12	0,25	1	0	0,45	2,1%	+ 70.1%
8b	12	8,66	11	6	1,72	72,2%	
10	24	11,75	15	6	3,04	48.9%	+ 16.7%
10b	24	15,75	19	11	2,45	65.6%	

Relativamente à segunda dimensão, avaliação da Consciência Fonológica e da Leitura/Compreensão de palavras, esta pode ser analisada pelos resultados das provas abaixo.

Tabela 8 – Resultados das provas 1,2,6 e 7 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	% D.
1	40	21,91	28	13	4,88	54.79%	16,9%
1b	40	28,66	35	18	4,81	71.66%	
2	24	11,33	17	4	3,57	47.22%	9%
2b	24	13,5	17	7	3,26	56.25%	
6	10	5,41	8	2	2,10	54.16%	15,9%
6b	10	7	9	5	1,12	70%	
7	20	6,75	10	4	2,13	33.75%	9,2%
7b	20	8,58	13	5	2,60	42.91%	

As provas 1 e 2 constituem provas de leitura de palavras e pseudopalavras, respetivamente. Os participantes parecem evidenciar um desempenho regularmente mais positivo no P1, em ambas as administrações (P1 = 54.79%; P1b = 71.66%) do que no P2 (P2 = 47.22; P2b = 56.25%), indicando níveis de leitura mais fortes de léxico quotidiano. A mesma tendência se verifica nas provas de mistura de palavras e pseudopalavras: o P6 (P6 = 54.16; P6b = 70%) revela índices em ambas administrações mais positivos que o P7 (P7 = 33.75%; P7b = 42.91%). De igual forma, pode-se verificar uma diferença positiva na totalidade das provas na segunda administração.

A prova 1 permite ainda extrair dados quanto aos níveis de desempenho na leitura de palavras regulares e irregulares. Pelo cálculo da média (M.) de respostas corretas, observa-se que os participantes apresentam desempenhos mais fortes na leitura de palavras regulares (P1 = 14,8; P1b = 16,83) do que na leitura de palavras irregulares (P1 = 7,83; P1b = 11,83), sendo essa tendência observada nos dois momentos de administração.

Tabela 9 – Níveis de desempenho na leitura de ortografias regulares e irregulares.

P.	Pt. Máx. Palavras	M.	Pt.Máx. Palavras	M.
	Regulares		Irregulares	
1	20	14,08	20	7,83
1b	20	16,83	20	11,83

No que concerne ao teste 6, podemos extrair dados quanto à tipologia de erros distratores que limitam os resultados dos participantes. Assim, os participantes, em ambas as administrações, apresentam desempenhos, em média, mais influenciados por distratores semânticos (P6 = 3; P6b = 2,58) do que por distratores fonológicos (p6 = 1,58; P6b = 0,41).

Tabela 10 – Desempenho vs tipologia de erros distratores (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M. distrator fonológico	M. distrator semântico
6	10	1,58	3
6b	10	0,41	2,58

A dimensão avaliação da Leitura/compreensão de palavras é operada pela prova 3 – *Compreender palavras escritas* – revelando-se a já mencionada tendência positiva de observação de desempenhos mais fortes no pós-teste (P3 = 59.7%; P3b = 70.1%).

Tabela 11 – Resultados da prova 3 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	% D.
3	24	14,3	19	10	2,70	59.7%	+ 10,4%
3b	24	16,8	22	14	2,48	70,1%	

A prova 3 assenta numa tríade palavra-alvo – distrator visual – distrator semântico, sendo possível discriminar, à semelhança do teste 6, a tipologia de erros distratores que influenciam o desempenho dos participantes.

Tabela 12 – Desempenho vs tipologia de erros distratores (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M. distrator visual	M. distrator semântico
3	24	7,83	2
3b	2410	6,41	0,91

Os participantes, em ambas as administrações desta prova, apresentam, em média, desempenhos mais influenciados por distratores visuais (P3 = 7,83; P3b = 6,41) do que por distratores semânticos (P3 = 2; P3b = 0,91).

Por fim, foi ainda calculado o coeficiente da correlação de Pearson entre as provas que compunham este nível na segunda administração, de maneira a confirmar a CF como *constructo* presente nos resultados das subescalas mencionadas.

Tabela 13 – Cálculo do coeficiente de Pearson – provas do nível CF

	T1b	T2b	T3b	T6b	T7b	T8b	T10b
P1b Coeficiente	--	,488	,734**	,617*	,911**	,736**	,609*
Sig. (1 extremidade)		,054	,003	,016	,000	,003	,018
N		12	12	12	12	12	12
P2b Coeficiente		--	,773**	,131	,596*	,477	,452
Sig. (1 extremidade)			,002	,342	,020	,059	,070

N			12	12	12	12	12
P3b	Coeficiente		--	,483	,818**	,659**	,342
	Sig. (1 extremidade)			,056	,001	,010	,138
N				12	12	12	12
P6b	Coeficiente			--	,548*	,528*	,429
	Sig. (1 extremidade)				,032	,039	,082
N					12	12	12
P7b	Coeficiente				--	,807**	,600*
	Sig. (1 extremidade)					,001	,020
N						12	12
P8b	Coeficiente					--	,309
	Sig. (1 extremidade)						,164
N							12
**. A correlação é significativa no nível 0,01 (1 extremidade).							
*. A correlação é significativa no nível 0,05 (1 extremidade).							

A associação entre os resultados das subescalas analisadas através do coeficiente de correlação de Pearson, indica índices de correlações positivas moderadas e fortes ao nível da significância em P1b, P3b, P6b, P7b e P8b. Estes resultados indicam que as referidas provas parecem associar-se de forma moderada a forte, sugerindo a CF como *constructo* transversal presente nas mesmas.

2.4.2. Leitura/ Compreensão de frases

As provas que avaliam a Leitura/ Compreensão de frases podem ser agrupados em dois conjuntos consoante a sua tipologia e modo de administração. As provas 4 e 12 utilizam igual conjunto de frases, formando o primeiro conjunto. Por sua vez, P12 e P13 são administradas avaliando a compreensão auditiva, constituindo segundo conjunto para análise.

Tabela 14 – Resultados das provas 4, 12 e 13 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	% D.
4	20	13.3	17	8	2,66	66.2%	+5.5%
4b	20	14.3	18	7	2,90	71.7%	
12	20	15.1	18	11	2,27	75.4%	+5.4 %
12b	20	16.2	19	13	1,85	80.8%	
13	18	12,4	15	8	2,46	68,9%	+ 6,1%
13b	18	13,5	15	11	1,78	75%	

Ambos as provas, 4 – *Compreender frases escritas* – e 12 - *Compreensão auditiva – Coerência de frases* –, apresentam resultados mais positivos na segunda fase de administração (P4 = 66,2%; P4b = 71,7% e P12 = 75,4%; P12b = 80,8%). Observam-se ainda resultados globalmente mais positivos na prova 12, avaliadora da competência auditiva, do que na prova 4, avaliadora da competência leitora, podendo os resultados evidenciar desempenhos mais fortes ao nível da competência auditiva do que leitora.

A prova 4, na segunda fase de administração, apresenta uma pontuação mínima (7) menor que na primeira (8), bem como um desvio padrão (DP) mais acentuado no pós-teste (2,90) em comparação com o pré-teste (2,66), o qual será analisado mais à frente.

A prova 13 pretende avaliar a *Compreensão auditiva - Análise de Gramaticalidade* - e confirma a tendência já observada, com desempenhos mais fortes no pós-teste (75%) por oposição ao pré-teste (68,9%).

A par das dimensões já mencionadas, pela sua forma de administração, as provas 12 e 13, avaliam competências auditivas, enquanto que a prova 4 avalia a competência leitora. P12 e P13 evidenciam desempenhos mais fortes em ambos os momentos de administração quando comparados com P4.

Na prova 4, a par da análise global dos resultados, foi ainda observada uma regularidade entre as respostas com índices negativos.

Tabela 15 – Análise de respostas negativas – prova 4 (pré-teste e pós-teste)

Item/nº RN	4	7	8	12	15	17
4	11	10	9	8	6	8
4b	7	7	8	6	6	7
	>6	>6	>6	= ou >6	=6	>6

Os resultados revelam que, dentro da amostra de 12 participantes, de uma forma constante em pré e pós teste, mais de metade obtém resultados negativos num conjunto constante de frases. Foi efetuado um *focus group* com vista à análise destes resultados com 4 participantes que regularmente obtiveram respostas negativas nos índices, sendo solicitado que justificassem a sua resposta, sem serem informados do grau de correção da mesma. As respostas foram compiladas na tabela abaixo:

Tabela 16 – Resultados do *focus group*

Item	Justificação (frequência)
Item 4) O táxi foi abalroado pela carrinha.	Não sei o que é abalroado. (2) Os taxistas não têm cuidado a conduzir.(2)
Item 7) O milionário vendeu a mansão.	Não sei o que é uma mansão.(1) O milionário era rico, não precisava de vender a mansão. (3)
Item 8) O submarino afundou o navio.	Não sei o que é um submarino. (2) Os submarinos não afundam. (1) Não sei. (1)
Item 12) O ladrão foi preso pelo dinheiro.	O dinheiro prendeu o ladrão. (1) Enganei-me. (1) O ladrão foi preso por causa do dinheiro. (2)
Item 15) O noivo foi beijado pela noiva.	O noivo é que beija a noiva. (4)
Item 17) O motorista era dirigido pelo passageiro.	O motorista estava a conduzir.(3) Não sei. (1)

Categorizou-se, assim, as respostas: desconhecimento do léxico (5 respostas); conceções que os formandos têm quanto à realidade (14 respostas); não sei (2 respostas); alteração de papéis (3 respostas).

2.4.3. Leitura/ Compreensão de textos

O APAR apresenta duas provas para avaliação de compreensão/ leitura de textos. A prova 5 – *Compreender textos escritos* – na administração de pré-teste (5) apresenta um score total médio de 10,58, correspondendo a uma percentagem de 52,9% de respostas corretas com desvio padrão de 1,62. Os resultados do pós-teste (5b) apresentam um score médio de 12,42, correspondente a uma percentagem de respostas positivas de 62,1%. O desvio padrão diminui para 1,44.

Tabela 17 – Resultados da prova 5 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	% D.
5	20	10,58	13	8	1,62	52,9%	+ 9,2%
5b	20	12,42	15	10	1,44	62,1%	

A prova 14 – *Compreensão Auditiva de Textos* – na administração de pré-teste (14) apresenta um score total médio de 10,58, correspondendo a uma percentagem de 52,9% de respostas corretas com desvio padrão de 1,62. Os resultados do pós-teste (14b) apresentam um score médio de 12,42, correspondente a uma percentagem de respostas positivas de 62,1%. O desvio padrão diminui para 1,44.

Tabela 18 – Resultados da prova 14 (pré-teste e pós-teste)

P.	Pt. Máx.	M.	Máx.	Mín.	DP	% RC	D. %
14	10	6,91	9	5	1,31	69,2%	+ 11,6%
14b	10	8,03	9	6	0,90	80,8%	

Os resultados apontam claramente para desempenhos mais fortes no teste de compreensão auditiva (80.8%) do que no teste de leitura (69.2%) e, pós programa de intervenção, desempenhos globalmente mais positivos em ambos os testes, em particular no teste de compreensão auditiva.

No que concerne à tipologia de textos, a prova 5 apresenta 3 textos onde predomina a função informativa (*a, c e d*) e um texto de caráter literário (*b*).

Tabela 19 – Análise de resultados – nível textual (prova 5 – pré e pós-teste)

Tx.	Pt.	Nº		M.	Máx.		Mín.		% RC		DP		
		Máx	RC		5	5b	5	5b	5	5b	5	5b	
<i>a</i>	60	32	36	2,66	3	5	5	1	2	53%	60%	0,98	0,95
<i>b</i>	60	33	44	2,75	3,66	5	5	1	2	55%	73%	1,13	0,88
<i>c</i>	60	36	40	3	3,33	4	4	1	2	60%	66%	0,95	0,65
<i>d</i>	60	26	29	2,16	2,41	4	4	1	1	43%	48%	0,83	0,90

Os participantes apresentam resultados mais fortes no texto de caráter literário no pós-teste, obtendo um score de 44 pontos em 60 possíveis (73%).

2.4.4. Análise transversal dos resultados

No nosso estudo, a análise transversal da totalidade dos dados revela resultados globalmente positivos, com maior expressividade nas provas que avaliam CF, sendo que na prova 9 se aprecia um crescimento de 3366.66% e no 10 um crescimento de 34.04%. Nas provas mistas, que avaliam simultaneamente CF e compreensão de palavras, os resultados revelam-se igualmente positivos, ainda que com crescimento inferior: a P1/P1b apresenta um crescimento de 30.79%, P2/P2b evidencia 19.11%, P6/P6b revela 29.33% e P7/P7b atinge 27.16%.

O desvio padrão foi calculado na totalidade dos testes na medida em que poderá ilustrar a eventual influência de valores externos (Almeida & Freire, 2003). O desvio padrão mais significativo é também encontrado nestes conjuntos, sendo mais elevado no pré-teste, com a prova 1 a apresentar um desvio padrão de 4.89, a prova 2 evidencia 3.58 e a prova 10 revela 3.05.

O desvio padrão é maior na primeira aplicação da medida em 9 provas, apresentando-se como divergentes as provas 4 (DP P4 = 2,48; DP P4b = 2,67), 7 (DP P7 = 2,14; DP P7b = 2,61) e 8 (DP P8 = 0,45; DP P8b = 1,72).

As provas com pontuação nominal mais elevada, de forma consistente nos dois momentos de administração, são a prova de *Compreensão auditiva - coerência de frases* (P12), com resultados pré-teste e pós-teste de 75.4% e 80.8%, respectivamente, e a prova de *Compreensão auditiva de textos* (P14), com 69.2% na primeira administração e 80.8% na segunda. Dadas as dimensões da amostra e o uso de medidas repetidas, recorreu-se ainda ao teste de amostras relacionadas de Wilcoxon para analisar as diferenças significativas entre os resultados obtidos nos dois momentos de administração, considerando a aplicação do programa de intervenção. Os resultados, obtidos com base em postos negativos, apresentam-se abaixo, sendo assinalada a sua significância conforme nota.

Tabela 20 – Análise transversal de resultados

P.	Pt. Máx.	Pt. Obtida	M.	DP	% RC	%D.	C.	DP	Z (Wilcoxon)
P1	480	263	21,9	4,89	54.7%	16.9%	30.79%	4,89	-3,076**
P1b		344	28,7	4,81	71.6%			4,81	
P2	288	136	11,3	3,58	47.2%	9%	19.11%	3,58	-1,753 ns
P2b		162	13,5	3,26	56.2%			3,26	
P3	288	172	14,3	2,71	59.7%	10.4%	17.44%	2,71	-3,114**
P3b		202	16,8	2,48	70.1%			2,48	
P4	240	159	13,3	2,67	66.2%	5.5%	8.17%	2,67	-2,412*
P4b		172	14,3	2,90	71.7%			2,90	
P5	240	127	10,6	1,62	52.9%	9.2%	17.32%	1,62	-2,518*
P5b		149	12,4	1,44	62.1%			1,44	
P6	120	65	5,4	2,11	54.1%	15.9%	29.33%	2,11	-2,844**
P6b		84	7,0	1,13	70%			1,13	
P7	240	81	6,8	2,14	33.7%	9.2%	27.16%	2,14	-2,989**
P7b		103	8,6	2,61	42.9%			2,61	

P8		3	0,3	0,45	2.1%			0,45	
P8b	144	104	8,7	1,72	72.2%	70.1%	3366.66%	1,72	-3,078**
P10		141	11,8	3,05	48.9%			3,05	
P10b	288	189	15,8	2,45	65.6%	16.7%	34.04%	2,45	-3,093**
P12		181	15,1	2,27	75.4%			2,27	
P12b	240	194	16,2	1,85	80.8%	5.4%	7.18%	1,85	-2,356*
P13		149	12,4	2,47	68.9%			2,47	
P13b	216	162	13,5	1,78	75%	6.1%	8.72%	1,78	-2,414*
P14		83	6,9	1,31	69.2%			1,31	
P14b	120	97	8,1	0,90	80.8%	11.6%	16.86%	0,90	-2,754**

Nota: ns = não significativo; * = significativo; ** = muito significativo; *** = extremamente significativo

Os resultados obtidos, a partir da análise de postos negativos, apresentam-se como não significativos na subescala 2, significativos nas subescalas 4, 5, 12 e 13 e muito significativos nas restantes. De uma forma geral, podemos concluir que os resultados obtidos no segundo momento de administração apresentam diferenças significativas ou muito significativas ao nível da aquisição das competências pretendidas.

De maneira a controlar potenciais variáveis externas foram implementadas medidas de controlo estatístico. A associação entre os resultados globais e o género dos participantes foi avaliada através do coeficiente de correlação de Pearson, indicando uma correlação positiva negligenciável ao nível da significância ($r=0,09$; $p=0,3$). Este resultado indica que o género das participantes parece associar-se de forma negligenciável aos resultados de provas de CF e de leitura/compreensão. A associação entre os resultados globais e o nível de escolaridade dos participantes foi avaliada através do coeficiente de correlação de Spearman, indicando uma correlação positiva moderada ao nível da significância ($r=0,26$; $p=0,2$). Este resultado indica que o nível de escolaridade dos participantes parece associar-se de forma moderado aos resultados de testes de CF e de leitura/compreensão. Por fim, a associação entre os resultados globais e os hábitos de leitura dos

participantes foi avaliada através do coeficiente de correlação de Pearson indicando uma correlação negativa moderada ao nível da significância ($r = -0,48$; $p=0,05$). Este resultado indica que o nível de escolaridade dos participantes parece não se associar de forma moderada aos resultados de testes de CF e de leitura/compreensão.

2.5.DISSCUSSÃO DE RESULTADOS

O propósito deste estudo consiste, traduzir/adaptar e validar um protocolo de avaliação de competências de leitura de indivíduos adultos com incapacidade, averiguar quais os elementos de desempenho mais forte e mais fraco no domínio destas e as implicações da implementação de protocolos de avaliação de competências escolares, nomeadamente competências de leitura (consciência fonológica e leitura/compreensão de palavras, frases e textos), em momentos prévios à implementação de percursos de formação profissional adaptada de nível B3. É também nosso objetivo associar positivamente as variáveis avaliação preditiva e desempenhos globais mais fortes no domínio da leitura.

De acordo com a revisão bibliográfica, somente se verificaram estudos que avaliam as competências de leitura de indivíduos com incapacidade, não se analisando a relação entre as variáveis avaliação prévia e implementação de programas adaptados no domínio da formação profissional. Isto porque o sistema formativo profissional português assenta 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. Tal fato é justificado pelos guias organizativos destes tipo de ofertas formativas e das orientações que estes fornecem aos profissionais de diagnóstico e encaminhamento (IEFP, 2005).

Os dados obtidos sugerem que a avaliação prévia de competências de leitura fornece indicadores relevantes à intervenção, permitindo desenhar programas individualizadas e/ou de grupo que correspondam aos perfis de competência dos indivíduos (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.

Os nossos resultados são semelhantes aos de Iacono e Cupples (2004) aquando da implementação do protocolo APAR a um conjunto de 40 indivíduos. Globalmente os resultados obtidos nas provas 4, 5, 12, 13 e 14 são mais positivos do que nas restantes provas. Todavia, contrariamente aos resultados obtidos pela primeira aplicação do APAR (Iacono & Cupples, 2004), o produto do nosso estudo não revela grandes índices de variabilidade de desempenho entre os participantes, 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 de CF, interessa analisar o nível de intercorrelação existente entre as quatro tarefas que explicitamente analisam esta competência: P1, P2, P3, P6, P7, P8 e P10. À semelhança dos resultados obtidos por Iacono e Cupples (2004), o produto do nosso estudo indica uma forte correlação entre as provas de análise de fonemas, leitura de palavras e pseudopalavras e mistura de palavras e pseudopalavras, enquanto que a contagem de fonemas surge como um indicador mais fraco. Esta análise suporta a premissa de que a variável que estamos a estudar se trata efetivamente da CF (Iacono & Cupples, 2004), na medida em que é o *constructo* base que subjaz à construção das subescalas mencionadas. A prova 3 – *Compreender palavras escritas* – surge também, inesperadamente, como um indicador mais fraco, remetendo, assim, a fundamentação deste resultado para a análise dos testes triadicamente compostos operada mais à frente.

Ao nível da prova 8 – *Contar fonemas* -, 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. 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. A conversão dos resultados do pré-teste de contagem de fonemas para uma prova de contagem de sílabas traduz-se num desempenho positivo a rondar os 83,3%, o que sugere que os participantes possuem maiores índices de consciência silábica e índices residuais de consciência fonémica. Os resultados estão de acordo com os obtidos por 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 foram alvo, considerando o investimento português nos métodos de leitura globais no combate ao analfabetismo funcional e à iliteracia (Castanho, 2007). Os resultados obtidos 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 (Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994) e requerem uma intensa instrução dirigida aos processos de decodificação e desenvolvimento geral da linguagem (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 (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 Iacono e Cupples (2004; 2002) 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 pseudopalavras - 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, a prova 1 – *Ler palavras reais* - possibilita analisar o desempenho de CF face a ortografias regulares e irregulares, sendo que os participantes revelam resultados mais positivos na leitura de palavras regulares. Hart, Schertz, Apel e Hodson (2007) suportam que resultados menos positivos ao nível de provas que ativem a ortografia em indivíduos com incapacidade resultam de dificuldades ao nível da CF. 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.

A análise das provas triadicamente compostas, com uma palavra-alvo e dois tipos de distratores, sugere que os desempenhos dos participantes são mais negativamente influenciados por distratores de ordem visual e semântica e, dentro destes, os de ordem visual são mais prevaletentes, como revela a prova 6. Estes resultados, quando analisados à luz do corpo teórico existente que sugere a associação de diferentes estímulos sensoriais para a potenciação de uma resposta positiva (Gaskins, 2004), parecem-nos inesperados. Considerando os resultados do pré-teste ao nível da CF, e lendo-os de forma direta, seria de esperar que fossem precisamente os distratores fonológicos que tivessem maiores implicações no desempenho. Inversamente, porém, podemos supor que os participantes terão sido menos influenciados por distratores fonológicos dadas as dificuldades que indivíduos com incapacidade intelectual apresentam ao nível da CF e da memória auditiva (Lima, 2000).

Ao nível da compreensão/leitura de frases (P4, P4b; P12, P12b), os resultados revelam melhores desempenhos quando a frase é ouvida do que

quando esta é lida pelo participante. O mesmo se verifica nas provas de compreensão/leitura de textos (P5, P5b; P14, P14b), o que poderá sugerir que um domínio menos forte da leitura nestes indivíduos é compensado por uma compreensão auditiva mais forte. 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 (Kuder, 2008).

Na prova 4 – *Ler frases escritas* - observa-se ainda um desvio padrão mais acentuado no pós-teste em comparação com o pré-teste, resultado de um valor de pontuação mínima um ponto abaixo do obtido em pré-teste e de menor crescimento. Um desvio padrão superior no pós-teste é ainda encontrado nas provas 7b – *Misturar pseudopalavras* - e 8b – *Contar fonemas*. Todavia, considerando que o cálculo do crescimento com base nos resultados dos dois momentos de administração é positivo, não consideramos este produto significativo na averiguação da associação positiva entre avaliação preditiva e implementação de programas de intervenção orientados por esse diagnóstico.

Ainda na prova 4, os resultados do *focus group* quanto à regularidade de respostas negativas em 6 itens da subescala permitem-nos observar que o desconhecimento do léxico (5 respostas) e as concepções que os formandos têm quanto à realidade (relacionamentos, administração de bens materiais e preconceitos) (14 respostas) constituem as principais justificações para as respostas fornecidas, o que sugere uma relação de causalidade entre fatores subjetivos e interpretação de enunciados, na linha das concepções teóricas de Ehri (1995) e Gaskins (2004). 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 conceitos reportavam-se às palavras *abalroado*, *mansão* e *submarino*, não sendo os participantes capazes de decompor a palavra ou produzir associações que lhes possibilitassem atingir a compreensão dos itens (Carlisle & Rice, 2009). Isto poderá 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 (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 verificasse precisamente na prova 4. 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 atuais 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 (Camili, Vargas & Yurecko, 2003; *National Reading Panel*, 2000).

No âmbito dos resultados obtidos pela subescala 14b – *Compreensão auditiva de textos* (pós-teste) - , observa-se um desempenho global mais forte no teste de carácter literário, por oposição aos restantes 3 textos (de carácter informativo-funcional) que compõem a subescala. 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 carácter literário obtivesse um *score* global mais positivo. 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 (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 (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 (Cruz, 2007).

As variáveis externas mais relevantes identificadas - género, nível de escolaridade e hábitos de leitura – foram controladas através do cálculo de correlações com os scores finais do pós-teste. As variáveis género e nível de escolaridade não apresentam significância do ponto de vista da contaminação que possam gerar das hipóteses que nos propusemos verificar (Marôco, 2011). Quanto à variável hábitos de leitura, esta, de forma moderada, não se associa aos resultados produzidos. Tal é relevante porque, face à análise comparativa dos produtos da totalidade das subescalas nos dois momentos de administração, aponta para o papel significativo da intervenção no desenvolvimento de competências de leitura.

Assim, de uma forma global e face ao exposto, os resultados traduzem desempenhos menos fortes ao nível dos testes diretamente relacionados com a dimensão da CF, confirmando as teorias mais recentes e relevando-a como um domínio de intervenção prioritária em indivíduos com incapacidade intelectual. Por outro lado, os desempenhos ao nível da compreensão auditiva de frases e textos revelam-se como mais fortes. Este resultado, de certa forma

inesperado e que não encontra justificção no corpo teórico atual, pela experiência profissional da investigadora poderá sugerir a audição como um mecanismo de compensação para as dificuldades de leitura e, em particular, a capacidade de extração de informação de um texto. Este tema poderá constituir, por isso, uma hipótese para estudos futuros.

A análise comparada dos resultados obtidos nos dois momentos de administração parece-nos permitir associar positivamente a avaliação preditiva com o desenho de programas de intervenção enformada nesta, sendo que todos os índices presentes nas provas verificaram crescimento e a magnitude da diferença dos resultados obtidos nos dois momentos de administração, calculada pelo teste de amostras relacionadas de Wilcoxon, é predominantemente significativa. 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. Para mais, 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 bidireccional entre os processos referidos.

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, 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 (visando o nível B3; cf. Anexo 4), pelo que os contributos das competências desenvolvidas serão a base para o desenvolvimento de todas aquelas que, constantes do referencial de formação, as ativam, sustentando a leitura como elemento de relevo no sucesso académico e profissional e a sua transversalidade (Capucho, 2009). 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 (Allor & Chard, 2011; Paulino, 2009; Conners, Rosenquist, Sligh, Atwell & Kiser, 2006; Shaywitz, 2003; Stuart & Coltheart, 1988).

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. Da mesma maneira, a não utilização de um grupo de controlo, dada a dimensão da amostra 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, inclusão do teste *Peabody-III-Teste de Vocabulário em Imagens 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.

BIBLIOGRAFIA

- Abedi, J., Leon, S. & Kao, J. (2008). *Examining differential distracter functioning in reading assessments for students with disabilities*. (CSE Report No. 743). Los Angeles: National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Abedi, J., Leon, S. & Mirocha, J. (2003). *Impact of students' language background on content-based assessment: Analyses of extant data* (CSE Tech. Rep. No. 603). Los Angeles: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards and Student Testing.
- Allor, J. H., & Chard, D. J. (2011). A Comprehensive Approach to Improving Reading Fluency for Students with Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43 (5).
- 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.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologias da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Anthony, J., & Francis, D. (2005). Development of Phonological Awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14 (5), 255-259.
- Barudin, S. & Hourcade, J. J. (1990). Relative effectiveness of three methods of reading instruction in developing recall and transfer skills in learners with moderate and severe mental retardation. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 286-291.

- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A Key Link Between Word Identification and Comprehension. *Language, Speech & Hearing Services In Schools, 40* (2), 196-200.
- Brito, J. & Campos, J.. (2003). A escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. *Revista de Educação Especial, 45* (26), 45-58.
- Bursuck, B., & Blanks, B. (2010). Evidence based early reading practices within a Response to Intervention system. *Psychology in the Schools, 47* (5), 421-431.
- Cain, K., Oakhill, J. & Bryant, P. E. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, 31-42.
- Caldas, A. C. (1999). *A Herança de Franz Joseph Gall – O Cérebro ao Serviço do Comportamento Humano*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Camilli, G. & Wolfe, P. (2004). Research on Reading: A Cautionary Tale. *Educational Leadership, 61* (6), 26-29.
- Camilli, G., Vargas, S., & Yurecko, M. (2003). Teaching children to read: The fragile link between science and federal education policy. *Education Policy Analysis Archives, 11*(15).
- Capucho, R. B. M. (2009). *Transversalidade, compreensão na leitura e Gestão Flexível do Currículo. Tese de Mestrado em Gestão Curricular*. Departamento de Didática e Tecnologia Educativa – Universidade de Aveiro, Aveiro. Recuperado em 4 de setembro de 2014 em <http://ria.ua.pt/handle/10773/1101>
- Carlisle, J. F., & Rice, M. S. (2002). *Improving reading comprehension, research-based principles and practices*. NY: York Press.
- Castanho, M. G. (2007). *The teaching of reading to first and second grade students in public schools of the Republic of Mozambique*. Post-doctoral research report. Harvard University.

- Castles, A., Holmes, V.M., Neath, J. & Kinoshita, S. (2003). How does orthographic knowledge influence performance on phonological awareness tasks?. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 56A, 445-467.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, D., & Apichatabutra, D. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: 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.
- Conners, F. A., Rosenquist, C. J., Sligh, A. C., Atwell, J. A. & Kiser, T. (2006). Phonological reading skills acquisition by children with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 27 (2), 121-137.
- Cook, T. D. & D. T. Campbell (1979). *Quasi Experimentation: Design and Analytical Issues for Field Settings*. Chicago: Rand McNally.
- Costa, A. M. B., Leitão, F. R., Santos, J., Pinto, J. V. & Fino, M. N. (1996). *Currículos funcionais: sua caracterização* (Vol.1). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.
- Cupples, L., & Iacono, T. (2002). The efficacy of 'whole word' versus 'analytic' reading instruction for children with Down syndrome. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 549-574.
- Dahlgren Sandberg, A. (2001) Reading and spelling, phonological awareness, and working memory in children with severe speech impairments: A longitudinal study. *Augmentative and Alternative Communication*, 17: 11–26.

- Dahlgren Sandberg, A. & Hjelmquist, E. (1996) Phonological awareness and literacy in non-speaking preschool children with cerebral palsy. *Augmentative and Alternative Communication*, 12: 138–153.
- Das, J. P., Naglieri, J. A. & Kirby, J. R. (1994). *Assessments of Cognitive Processes: the P. A. S. S. theory of intelligence*. Toronto: Allyn and Bacon.
- Decreto-lei n. 396/2007, de 31 de Dezembro [Sistema nacional de qualificações].
- Disability Rights Education and Defense Fund. (n.d.). Individuals with disabilities education act. Acedido em 27 de dezembro de 2013 em <http://dredf.org/idea/index.shtml>
- Ellis, H.D.; Young, A.W. (1990). Accounting for delusional misidentifications. *The British Journal of Psychiatry*, 157 (2): 239–48.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36, 250–287.
- Ehri, L.C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J.L. Metsala & E.C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Teachers Need to know how word reading processes develop to teach effectively to beginners. C. N. Hedley, P. Antonacci & M. Rabinowitz (Eds.), *Thinking and literacy: the mind at work*. Hissdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flesch, R. (1948). A new readability yardstick. *Journal of Applied Psychology*, 32(3):221-233.
- Foley, B.E. & Pollatsek, A. (1999). Phonological processing and reading abilities in adolescents and adults with severe congenital speech impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 156-168.

- Fonseca, V. (1999). *Insucesso Escolar – Abordagem Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem*. Lisboa: Âncora.
- Fortin, M. (2009). *O processo de investigação – Da conceção à realização*. Loures: LusoCiência.
- Freitas, M.; Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: DGIDC - Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Gambrell, L.B., & Heathington, B.S. (1981). Adult disabled readers' metacognitive awareness about reading tasks and strategies. *Journal of Reading Behavior*, 13, 215-222.
- Gaskins, I. (2004). Word Detectives. *Educational Leadership*, 61(6), 70-73.
- Gersten, R., Fuchs, L., Williams, J. & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research*, 71, 279-320.
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, 1-25.
- Hallahan, D. P., Kaufman, J. M. & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Boston: Allyn And Bacon.
- Hardman M., Drew C. & Egan, M. (1999). *Human exceptionality: society, school and family*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hart, P., Scherz, J., Apel, K. & Hodson, B. (2007). Analysis of spelling error patterns of individuals with complex communication needs and physical impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 23, 1, 16-29.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2000). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Iacono, T., & Cupples, L. (2004). Assessment of the phonological awareness and word reading skills of people with complex communication

needs. *Journal of Speech-Language Hearing Research*, 47, 437-449.

IEFP (2005). *Formação Profissional e Certificação de Pessoas com Deficiências e Incapacidades - Guia Organizativo*, Lisboa: IEFP.

Jenkins, J.R., Bausell, R.B., Jenkins, L.M. (1972). Comparisons of letter name and letter sound training as transfer variables. *American Educational Research Journal*. 9(1), 75-86.

Koppenhaver, D., Evans, D. & Yoder, D. (1991). Childhood reading and writing experiences of literate adults with severe speech and physical impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 7, 20-33.

Kuder, S. J. (2008). *Teaching students with language and communication disabilities* (3rd ed.). Boston: Pearson.

Lee, J., Grigg, W. S. & Donahue, P. L. (2007). *The nation's report card: Reading 2007: National assessment of educational progress at grades 4 and 8* (NCES No. 2007-496).

Lerner, J. W. (2003). *Learning Disabilities: Theories, Diagnosis, and Teaching Strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Light, J., Binger, C. & Kelford Smith, A. (1994). Story reading interactions between preschoolers who use AAC and their mothers. *Augmentative and Alternative Communication*, (10), 255-268.

Light, J. & Smith, A.K. (1993). Home literacy experiences of preschoolers who use AAC systems and of their nondisabled peers. *Augmentative and Alternative Communication*, 9(1), p. 10-25.

Lima, Rosa (2000). *Linguagem infantil. Da normalidade à patologia*. Braga: Edições APPACDM Distrital de Braga.

Linuesa, M. C. & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La Enseñanza de la Lectura: Enfoque Psicolingüístico y Sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com o spss statistics* (5ª ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, M. A. & Niza, I. (1998). *Psicologia de aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.
- Mateus, M. H. M., A. M. Brito, I. Duarte e I. H. Faria. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa* (Nova edição, revista e aumentada). Lisboa: Caminho.
- McArdle, P., & Chhabra, V. (Eds.). (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Miras, M., Solé, I. & Castells, N. (2013). Creencias sobre lectura y escritura, producción de síntesis escritas y resultados de aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 437-459.
- Moats, L.C. (2000). *Speech to print: Language essentials for teachers*. Baltimore: Paul Brookes.
- Moats, L.C. (1998). *Teachers: A key to helping America read. The keys to literacy*. Washington, DC: Council for Basic Education.
- Moni, K.B., & Jobling, A. (2000). LATCH-ON: A program to develop literacy in young adults with Down syndrome. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 40-51.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Mousikou, P., Coltheart, M., Finkbeiner, M., & Saunders, S. (2010). Can the dual-route cascaded computational model of reading offer a valid account of the masked onset priming effect?. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 63 (5), 984-1003.
- National Reading Panel (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading*

and Its Implications for Reading Instruction. National Institute for Literacy. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.

Paulino, J. (2009). *Consciência fonológica: Implicações na aprendizagem da leitura*. (Dissertação de Mestrado, Universidade de Coimbra). Recuperado em 23 de março de 2014 em https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/bitstream/10316/11782/1/Tese_Joana_Paulino.pdf

Pletsch, M. D. & Braun, P. (2008). A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Revista Democratizar*, 2 (2).

Rebelo, D. (2003). Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita. *Quid ovi?*, (4), 55-61.

Rebelo, J. A. S. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.

Romeira e Martins (2010). Leitura oral de palavras nos dois primeiros anos de escolaridade. In *I Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos*. Braga: Universidade do Minho.

Santos, M. L., Neves, J., Lima, M. J. & Carvalho, M. (2007). *A leitura em Portugal*. Lisboa: GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Saunders, K. J. (2007). Word attack skills in individuals with mental retardation. *Mental retardation and developmental disabilities research reviews*, 13 (1), 78-84.

Schuit, M., Segers, E., Balkom, H. & Verhoeven (2011). How cognitive factors affect language development in children with intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 32 (5), 1884-1894.

Schuele, C., & Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *Language. Speech and Hearing services in Schools*, 39 (1) 3-20.

- Schalock, R.L., Borthwick-Duffy S.A., Bradley, V.J., Buntinx, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Gomez, S.C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K.A., Snell, M.E., Spreat, S., Tassé, M.J., Thompson, J.R., Verdugo-Alonso, M.A., Wehmeyer, M.L., & Yeager, M.H. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports* (Eleventh edition). Washington, D.C.: AAIDD.
- Shaywitz, S. E. (2003). *Overcoming Dyslexia*. NY: Random House Inc..
- Silva, A. C. (2003) “Uma perspectiva cognitiva e cultural da aprendizagem da leitura.” In *Quid ovi?*, (4), 67-70.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: DGEBS.
- Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho na Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Spear-Swerling, L. & Sternberg, R. J. (1996). *Off Track: When Poor Readers Become “Learning Disabled”*. Boulder: Westview Press.
- Sousa, J. (Coord). Bin, C. Crisóstomo, C. Rodrigues, C. Martins, M. Correia, M. Mateiro, P. Fabela & S. Cruz. (2009). *Guia Metodológico para o Acesso das Pessoas com Deficiência ao Processo de Reconhecimento Validação e Certificação de Competências Nível Básico*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.
- Sousa, J. (2007). *Mais Qualidade de Vida para as Pessoas com Deficiências e Incapacidades*. Vila Nova de Gaia: CRPG.
- Taveira, M. (org.) (2005). *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*. Lisboa: Quarteto.
- Taylor, S. J. and Bogdan, R., (1998), “In-depth interviewing”, *Introduction to Qualitative Research Methods: A Guidebook and Resource*. John Wiley and Sons.
- Temple, C. M. (1997). *Developmental Cognitive Neuropsychology*. London: Psychology Press.

- Thompson, S. J., Thurlow, M. L. & Malouf, D. (2004). Creating better tests for everyone through universally designed assessments. *Journal of Applied Testing Technology*, 10(2).
- Tindall, E., & Nisbet, D. (2010). Exploring the Essential Components of Reading. *Journal of Adult Education*, 39 (1).
- Vandervelden, M. C. & Siegel, L. S. (1999). Phonological processing and literacy in AAC users and students with motor speech impairments. *Augmentative and Alternative Communication*, 15, 191-211.
- Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para ativação de competências*. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra.
- Vega, F. C. (2002). *Psicología de la Lectura: Diagnóstico y Tratamiento de los Transtornos de Lectura*. Barcelona: Praxis.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?" *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- Volante, L. (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* (35).
- Wagner, R.K., Torgeson, J.K. & Rashotte, C.A. (1994). Development of reading-related phonological processing abilities: New evidence of bidirectional causality from a latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 30, 73-87.

ANEXOS

ANEXO 1
Pedido de autorização – CRPG

ANEXO 2

Declaração de consentimento informado

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Caro senhor(a)

No âmbito do 2º ano do Curso de Mestrado em Educação Especial: Multideficiência e problemas de Cognição, a realizar na Escola Superior de Educação do Porto, estou a realizar um estudo sobre as competências de leitura de falantes da Língua Portuguesa.

Asseguro que será mantido o anonimato e a confidencialidade dos seus dados, pois consagro como obrigação e dever o sigilo profissional.

Assim:

- Declaro que todos os procedimentos relativos à investigação em curso foram claros e responderam de forma satisfatória a todas as minhas questões;
- Compreendo que tenho o direito de colocar, agora e no desenvolvimento do estudo, qualquer questão sobre o estudo e os métodos a utilizar;
- Percebo as condições e procedimentos deste estudo;
- Asseguraram-me que os processos que dizem respeito ao estudo serão guardados de forma confidencial e que nenhuma informação será publicada ou comunicada, colocando em causa a minha privacidade e identidade;
- Compreendo que sou livre de abandonar o estudo a qualquer momento.

Depois de devidamente informado(a), autorizo a participação neste estudo.

Data: ____/____/2014

Assinatura do Participante _____

Nome do entrevistador: Ana Raquel da Silva Almeida

Assinatura: _____

ANEXO 3

Ficha de caracterização do participante

FICHA DE CARATERIZAÇÃO
Data: ____/____/____
Nº da Ficha:

1. Sexo (assinale com X):

Masculino

Feminino

2. Idade: _____

3. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

4. Nacionalidade: _____

5. Habilitações literárias (escreva o nível de escolaridade que possui):

5.1. Especificidades do percurso escolar (assinale com X):

Ensino regular

Adequações curriculares individuais

CEI (Currículo Específico Individual)

EFA (Educação e Formação de Adultos)

RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências)

Outra. Qual? _____

6. Já exerceu algum tipo de trabalho?

Não

Sim

7. Frequentou formação profissional antes de integrar este curso?

Não

Sim

8. Considera que tem o hábito de ler?

Não

Sim

8.1. Se respondeu sim na questão 8, indique quais os tipos de leitura que habitualmente exerce (por exemplo, leitura de jornais; leitura de revistas; leitura de livros; leitura de livros infantis; leitura de documentos funcionais – rótulos, manuais de instruções, entre outros).

ANEXO 4

Competências de LC3B (Referencial de formação – competências de leitura/ nível: 3º ciclo de escolaridade)

Unidade de Competência	CrITÉrios de Evidência	Sugestões de Atividades
B Interpretar textos de carácter informativo - reflexivo, argumentativo e literário.	<ul style="list-style-type: none">. Relacionar os elementos construtores de sentido num texto.. Seguir o encadeamento das ideias de um texto e antecipar essa sequência.. Fazer juÍzos sobre as informações de um texto: analisar afirmações contraditórias e a fundamentação de argumentos.. Interpretar os referentes espaciais e temporais num texto.. Identificar as marcas textuais específicas dos discursos direto e indireto.. Interpretar linguagem metafórica.. Obter e justificar	<ul style="list-style-type: none">. Esquematização de relações interpessoais, de movimentações, de afinidades,..., das personagens de um texto.. Reordenação de um texto a partir de uma lógica cronológica (texto com analepses e prolepses).. Recriação (oral ou escrita) de textos a partir de um título ou de um parágrafo inicial.. Substituição de títulos, designações de capítulos ou outras marcas organizadoras do texto.. Transformação de metáforas em paráfrases e vice-versa.. Associar passagens metafóricas de um texto a quadros, fotografias, de entre outros suportes.. Análise de textos com características argumentativas, apresentando as opiniões, as incoerências e/ou as lógicas

	conclusões	<p>discursivas do mesmo.</p> <ul style="list-style-type: none"> . Enumeração das diferenças e das semelhanças entre diferentes tipologias de texto. . Reconstrução de um texto a partir de excertos de textos variados. . Transformação da tipologia de um texto essencial. . Seleção de imagens e músicas que melhor se identifiquem com a mensagem de um texto, com justificação.
--	------------	---

Tipologia de documentos		
LC3B	Interpretar textos de carácter informativo-reflexivo, argumentativo e literário	Crónicas jornalísticas e literárias (nomeadamente, as histórico-literárias); texto narrativo; texto poético; texto dramático

ANEXO 5

Folhas de instruções e de *scores* – APAR
(tradução/adaptação)