PNEP

O Ensino da Leitura:
A Avaliação

Fernanda Leopoldina Viana

PNEP

O Ensino da Leitura:
A Avaliação

Ministério da Educação

Fernanda Leopoldina Viana

Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular
Lisboa/2009

Biblioteca Nacional de Portugal – Catalogação na Publicação

VIANA, Fernanda, 1955-

O Ensino da Leitura: A Avaliação.
Fernanda Leopoldina Viana

ISBN 978-972-742-272-2

I – VIANA, Fernanda Leopoldina, 1955-

CDU 371
373

Ficha técnica

1.ª Edição – Maio, 2009

Título
O Ensino da Leitura: a avaliação

Editor
Ministério da Educação
Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Autor
Fernanda Leopoldina Viana

Design
Manuela Lourenço

Execução Gráfica
Editorial do Ministério da Educação

Tiragem
7500 exemplares

Depósito Legal
287 410/09

ISBN
978-972-742-272-2

Índice

Nota de Apresentação 5

Introdução 7

Secção 1 9

O que os Professores Precisam de Saber sobre a Avaliação da Leitura

Os objectivos da avaliação 11

Secção 2 13

Dimensões da Avaliação da Leitura

1. Reconhecimento de palavras 14
1.1. Os processos perceptivos 14
1.2. Os processos léxicos 18

2. Construção de significado 22
2.1. Os microprocessos 24
2.1.1. A identificação e compreensão das unidades sintácticas de significado 24
2.1.2. A compreensão das diferentes funções das unidades de significado 25
2.2. Os processos de integração 26
2.2.1. Expressões referenciais anafóricas 27
2.2.2. Os conectores 31
2.2.3. Realização de inferências 32
2.3. Os macroprocessos 35
2.3.1. A identificação do tema e da ideia principal 35
2.3.2. A identificação da estrutura do texto 37
2.3.3. O resumo 38

41 **Secção 3**

Técnicas de Avaliação

41 **1. Testes**
41 1.1. Testes estandardizados
43 1.2. Testes informais
43 1.3. A formulação dos itens nos testes
43 1.3.1. Questões de resposta verdadeiro/falso
44 1.3.2. Questões de resposta por escolha múltipla
45 1.3.3. Questões de completamento
45 1.3.4. Questões de resposta aberta

46 **2. Registos**

49 **3. Limitações e constrangimentos à avaliação**

51 **Bibliografia**

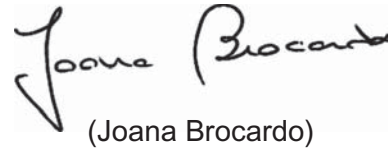
Nota de Apresentação

No âmbito do Programa Nacional de Ensino do Português (PNEP), a Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular promoveu a elaboração de uma brochura de carácter científico-pedagógico de apoio à formação e à actividade do ensino da língua no 1.º ciclo, dedicada à avaliação das competências específicas da leitura.

Da autoria de Fernanda Leopoldina Viana, a brochura *O Ensino da Leitura: A Avaliação* procura clarificar os conceitos em torno da avaliação da leitura e dos instrumentos e processos de avaliação, assim como analisar as potencialidades e limitações dos diferentes instrumentos de avaliação, promovendo a reflexão sobre as exigências subjacentes à utilização de diferentes estratégias de avaliação.

Esta publicação integra-se na edição de uma colecção de brochuras dirigidas a professores do 1.º Ciclo que tem como objectivo disponibilizar aos docentes recursos de qualidade sobre o ensino da língua portuguesa, a partir das temáticas centrais do currículo do ensino básico.

A Directora-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular



(Joana Brocardo)

Introdução

"É hoje mais ou menos consensual que a reforma do sistema educativo ou se fará pela avaliação ou não se fará mesmo".

(Nunziati, 1990, p. 47)

Ler é compreender. Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre muitos outros) envolvidos na leitura. Para optimizar o processo de ensino é preciso, também, saber avaliar estes processos, aos quais não se acede directamente, mas através das respostas dos leitores a diferentes tarefas, que mais não são do que formas de tornar explícita (ou não) a sua operacionalização. A avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir.

Embora a temática da avaliação seja abordada de forma relativamente autónoma nesta brochura, isolando algumas variáveis e processos envolvidos na leitura, partimos do princípio de que **só podemos avaliar o que tiver sido ensinado**. Assim, muitas das propostas de trabalho para o desenvolvimento de competências envolvidas no acto de ler, e apresentadas noutras brochuras, podem também constituir-se como actividades de avaliação do funcionamento dessas mesmas competências.

Objectivos da brochura

- Proceder a uma clarificação de conceitos em torno da avaliação da leitura e em torno dos instrumentos e processos de avaliação;
- Analisar as potencialidades e limitações de diferentes modalidades, instrumentos e estratégias de avaliação da leitura em função dos objectivos da avaliação e dos processos envolvidos;
- Promover a reflexão sobre os textos que suportam as avaliações da leitura e sobre as exigências subjacentes às diferentes estratégias de avaliação usadas.

SECÇÃO 1

O que os Professores Precisam de Saber sobre a Avaliação da Leitura

Em 2001 o Ministério da Educação publicou, no âmbito da Reorganização Curricular do Ensino Básico, uma obra intitulada *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Nesta publicação, Paulo Abrantes refere a necessidade de retomar a discussão sobre temas da avaliação, considerando-a "um elemento integrante e regulador das práticas pedagógicas" (p. 9), embora ciente de que essa discussão remete para problemas difíceis de resolver.

Na Reorganização Curricular do Ensino Básico é explícito o entendimento de que o currículo e a avaliação são "componentes integradas de um mesmo sistema e não sistemas separados" (Abrantes, 2001, p. 47). A avaliação é parte integrante do currículo, devendo ter por base um conjunto de princípios orientadores:

- **1.** Os procedimentos de avaliação devem ser adequados aos objectivos, o que implica, por sua vez, que os objectivos sejam bem definidos, e definidos de forma operacional;
- **2.** A avaliação no 1.º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo, evidenciando os aspectos que necessitam de ser trabalhados, mas também poder os aspectos consolidados. Esta avaliação deve ser desenhada de modo a constituir-se como ponto de partida para a intervenção pedagógica, permitindo que o aluno se apoie nos pontos fortes para progredir nos pontos fracos, e assumindo-se também como factor de motivação;
- **3.** A avaliação formativa tem de ser completada com a avaliação sumativa, de modo a permitir analisar a posição relativa do aluno, da turma ou da escola, no que concerne a critérios de referência mais amplos.

A transposição destes princípios para a aprendizagem da leitura e para a prática pedagógica implica que os professores:

- **Conheçam as competências que os alunos deverão ter desenvolvido, em termos de leitura, no final do 1.º Ciclo do Ensino Básico;**
- **Saibam proceder a uma avaliação que permita construir "um retrato" de cada aluno ao nível das diferentes competências envolvidas no acto de ler.** Esta avaliação deverá ser o ponto de partida para a diferenciação da intervenção pedagógica, e o conhecimento dos pontos fortes e fracos de cada aluno deverá ser integrado nas estratégias de motivação;
- **Saibam em que posição se situam os alunos e a turma em relação ao que é esperado que TODOS os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam,** e introduzam mudanças nas práticas em função desta avaliação.

Apresenta-se de seguida um conjunto de descritores de desempenho em leitura para o 1.º Ciclo do Ensino Básico[1].

- **Apreender o sentido global de um texto, identificar o tema central e aspectos acessórios;**
- **Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto;**
- **Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto;**
- **Localizar informações específicas salientes;**
- **Realizar inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto;**
- **Seguir instruções escritas para realizar uma acção;**
- **Distinguir entre ficção e não ficção; facto e opinião;**
- **Distinguir entre causa e efeito;**
- **Sintetizar partes do texto;**
- **Utilizar estratégias de monitorização da compreensão;**
- **Extrair conclusões do que foi lido;**
- **Reconhecer os objectivos do escritor;**
- **Ler autonomamente obras integrais adequadas ao interesse da faixa etária em questão.**

1 Extraído de Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura.* Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
disponível em http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/upload/estudos

A concretização destes objectivos exige o domínio, por parte do aluno, de um vasto conjunto de competências específicas de leitura que precisam de ser sistematicamente desenvolvidas e avaliadas. A avaliação deve ser usada, justamente, para ajudar o professor a conhecer o posicionamento dos alunos relativamente a estes objectivos. Essa concretização implica que o professor: a) conheça bem o processo de ensino e de aprendizagem da leitura[2]; e b) conheça vários modos e processos de avaliação da leitura. Como se afirmava na Introdução, esta brochura centra-se em duas dimensões essenciais sobre as quais deve recair o ensino e a avaliação da leitura:

1) A dimensão do reconhecimento de palavras (decifração);

2) A dimensão da construção de significado (compreensão).

Os objectivos da avaliação

O maior problema no âmbito da avaliação da leitura é a falta de clareza dos objectivos da avaliação. Por isso, na hora de desenhar uma avaliação da leitura, é importante sabermos **o que estamos a avaliar** e **para que estamos a avaliar**.

- Estamos a **avaliar o produto** da leitura, isto é, as mudanças de conhecimentos que se operam depois de o aluno ter lido?
- Ou estamos a **avaliar o processo** de leitura, ou seja, o conjunto de competências (subprocessos) que o aluno mobiliza (ou não) ao longo da leitura para que se produzam as modificações no conhecimento atrás referidas?

As **avaliações de produto** são usadas nas avaliações de desempenho/realização, e pretendem responder a questões amplas do tipo:

a) Qual o nível de leitura de um estudante/leitor ou grupo de estudantes/leitores?

b) O nível de desempenho é próximo dos níveis esperados (ex.: para a idade, grau de escolaridade, programa escolar…)?

2 Consultar as brochuras da mesma colecção:
* *O Ensino da Leitura: A decifração;*
** *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica;*
*** *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos.*

As **avaliações de processo** são usadas essencialmente nas avaliações diagnósticas, e devem também ser utilizadas nas avaliações formativas. Destinam-se à observação e à análise das diferentes competências específicas que os alunos mobilizam (ou não) durante a leitura. Este tipo de avaliação pretende responder a questões do tipo:

a) O que está a impedir o(s) aluno(s) de ler bem, ou de atingir um nível superior de leitura?

b) Em que processos específicos está (estão) o(s) aluno(s) a falhar?

c) Como se pode (re)organizar o processo de ensino da leitura tendo em vista colmatar as fragilidades detectadas?

Estes dois tipos de avaliação não são mutuamente exclusivos, mas sim complementares. Numa mesma tarefa podem ser avaliados produtos e processos, dependendo da análise que dela for feita e da tipologia do material de leitura incluído.

Assim, uma medida de produto, se bem construída, pode permitir avaliar processos. As provas de aferição e as provas do P.I.S.A.[3] são exemplos de avaliações simultâneas de produtos e de processos. Neste tipo de provas, para além de um resultado final expresso em pontos, percentagens ou valores, a competência/capacidade/processo que o aluno tem de mobilizar para responder de forma correcta a uma determinada questão é também analisada.

Nesta brochura enfatizaremos a avaliação de processos, quer porque a **avaliação no 1.º Ciclo deve ter um carácter essencialmente formativo**, quer porque é um tipo de avaliação pouco usado em contexto escolar.

3 O PISA – Programme for International Student Assessment – é um estudo lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico), em 1997, que procura medir a capacidade dos jovens de 15 anos para usarem os conhecimentos que têm ao nível da leitura, da matemática e das ciências.
Mais informações poderão ser obtidas em: http://www.gave.min-edu.pt/np3/11.html

SECÇÃO 2

Dimensões da Avaliação da Leitura

O que é ler? Hoje em dia é consensual que "ler é compreender"[4], e que a compreensão da leitura é resultante da interacção entre, pelo menos, três grupos de factores: Leitor, Texto e Contexto (Giasson, 1993) que, por sua vez, podem dividir-se em sub-processos discretos e igualmente importantes para a leitura eficiente (Irwin, 1986).

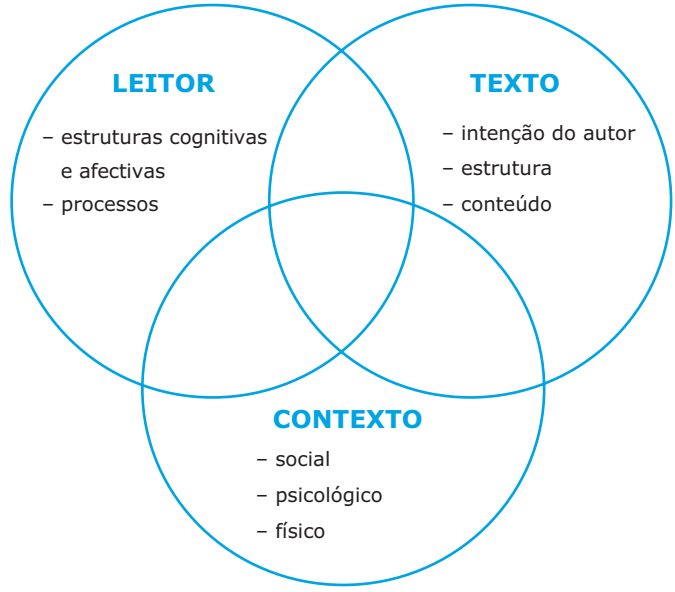


Fig. 1 – Modelo consensual de leitura (Giasson, 1993)

O entendimento da leitura como resultante da interacção de vários subprocessos tem vantagens em termos educacionais. Se, por um lado, exige uma avaliação diferenciada de cada processo, permite, por outro lado, a identificação daqueles que podem estar na origem de eventuais problemas apresentados, permitindo quer uma alteração de práticas, quer uma intervenção mais dirigida.

4 Para uma síntese de várias definições do acto de ler, consultar Viana, F. & Teixeira, M. M. (2002), *Aprender a Ler: da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

A avaliação exaustiva da leitura é, no entanto, dificultada pela quantidade e complexidade dos factores intervenientes. Limitações de espaço não nos permitem uma abordagem completa de todos esses factores. Além disso, há aspectos muito difíceis de avaliar, como o peso do contexto ou os conhecimentos prévios do leitor. Na hora de programar uma avaliação devem, por isso mesmo, ser tidos em conta os indicadores mais sensíveis para nos fornecerem uma ideia do grau de compreensão do leitor, bem como dos processos (ou subprocessos) menos dominados, a fim de se poder desenvolver uma intervenção pedagógica adequada. Assim, centrar-nos-emos essencialmente nos processos linguísticos (ao nível da sílaba, da palavra, das frases e dos textos), que agruparemos em duas grandes dimensões:

1. Reconhecimento de palavras (decifração);
2. Construção de significado (dentro da frase, entre sequências de frases, e no texto como um todo).

1 . Reconhecimento de palavras

As escritas alfabéticas permitiram, de uma forma eficiente e prática, codificar a linguagem oral nos seus elementos sonoros mais pequenos: as palavras são compostas por sons e as letras codificam esses sons. Assim, com um número reduzido de letras conseguimos reproduzir a infinidade de combinações sonoras necessárias para construir todas as palavras de uma língua de ortografia alfabética. Para ler é necessário dominar este código, e a investigação tem mostrado que as competências de decifração são extremamente importantes para o reconhecimento das palavras, sendo este, por sua vez, determinante para extrair sentido do que é lido (compreender).

No processo de reconhecimento de palavras iremos analisar:

1.1. Os processos perceptivos

1.2. Os processos léxicos

1.1. Os processos perceptivos

É inquestionável que para ler é necessário identificar as letras e as palavras, e discriminá-las do ponto de vista perceptivo. Uma avaliação abrangente de leitura terá de contemplar estes processos básicos que, não raras vezes, estão na origem de grandes dificuldades de leitura, e não apenas ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tipo de tarefas

São vários os tipos de tarefas geralmente utilizados para a avaliação dos processos perceptivos em crianças que já foram iniciadas à aprendizagem formal da leitura, de entre os quais destacamos:

- A apresentação aleatória de letras (em diferentes formatos, maiúsculas, minúsculas, manuscrito e imprensa), solicitando a sua nomeação (Exemplo 1[5]);
- A apresentação de textos impressos (ex.: recortes de notícias de jornal ou revista), pedindo a identificação de determinada(s) letra(s) (Exemplo 2);
- A apresentação de pares de palavras graficamente semelhantes, pedindo a identificação dos pares iguais ou dos pares diferentes (Exemplo 3).

Para a apresentação aleatória de letras pode ser usado o formato bidimensional, o formato tridimensional ou o formato electrónico[6].

Exemplo 1

L	N	H	X	A
P	D	E	S	I
F	R	Z	Y	G
T	Q	O	K	J
U	V	W	C	M
		B		

Exemplo 2

Espacial Internacional
10.06.2007 - 22h14 AFP

O vaivém *Atlantis* acoplou hoje , às 19h36, à Estação Espacial Internacional (ISS, sigla em inglês), como o previsto, anunciou a NASA (agência espacial norte-americana). O vaivém, com os seus sete astronautas, acoplou à estação, a 350 quilómetros da Terra, depois de uma viagem de 48 horas no espaço. O *Atlantis* foi lançado na Florida na sexta-feira, tornando-se no primeiro voo de um vaivém em 2007 e o quinto desde o acidente com o *Columbia*, a 1 de Fevereiro de 2003.

© 2007 *PÚBLICO*

5 Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. M. (2003). "A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora". *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (Vol.10), 1446-1457.

6 Pode ser usado, por exemplo, um *power point*, temporizado ou não.

No que respeita ao pedido de identificação/nomeação de letras, um dos erros mais comuns nas crianças portuguesas é o da confusão entre o nome das letras e o(s) seu(s) valor(es) fónico(s) (por exemplo: chamando [s …] à letra <s>), considerando que nome e valor/som são a mesma coisa. Assim, no processo de avaliação sugere-se que o professor registe esta informação através de uma grelha deste tipo:

	Identificação de Letras	
	Nome	**Valor**
L	**él**	**le**
N	**éne**	**ne**
H		
X		
A		
P		
D		
E		
S		
I		
F		

	Identificação de Letras	
	Nome	**Valor**
Y		
G		
T		
Q		
O		
K		
J		
U		
V		
W		
C		

Nota: Um mesmo tipo de tarefa pode ser usado para informar sobre quais as letras que são correctamente identificadas e as que não são identificadas, as que são confundidas, ou as que são nomeadas através dos seus respectivos valores.

É importante que os professores procedam a avaliações regulares deste tipo desde o início da escolaridade.

O registo seguinte foi obtido numa turma do 1.º ano, no mês de Abril, quando se considerava já terem sido ensinadas todas as letras. Após a elaboração deste registo para cada uma das crianças, facilmente se detectou que a nomeação imediata das letras não estava automatizada, registando-se ainda várias confusões.

Nome : Ana Rita P. Data: 17 Abril 2007

	Manuscrito		Imprensa	
Letra	**Maiúscula**	**Minúscula**	**Maiúscula**	**Minúscula**
A	✓	O/✓ (1)	✓	✓
E	✓	✓	✓	✓
I	✓	✓	✓	✓
O	✓	✓	✓	✓
U	✓	✓	✓	✓
B	✓	✓	R	✓
C	✓	✓	✓	✓
D	✓	✓	✓	✓
F	✓	✓	T	✓
G	✓	✓	C	✓
H	✓	✓	✓	✓
L	✓	E	✓	I
M	N	✓	✓	N
N	✓	✓	✓	✓
P	B	✓	R	✓
Q	G	G	✓	✓
...				

(1) Respondeu [ɔ] mas autocorrigiu. ✓ = correcto

Um outro procedimento para avaliação dos processos perceptivos consiste em apresentar às crianças pares de palavras iguais e diferentes, pedindo-lhes um julgamento de "igual/diferente". O Exemplo 3 reproduz uma prova deste tipo[7], em que a escolha dos pares de palavras obedece a dois critérios: número de sílabas (palavras de três sílabas) e distribuição das diferenças (diferenças distribuídas em igual número pelas três posições silábicas das palavras, isto é, nas sílabas inicial, intermédia e final).

7 Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. M. (2003). "A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación,* 8 (Vol.10), 1446-1457.

Exemplo 3

IGUAL – DIFERENTE

Exemplos:

janela-panela

máquina-máquina

1	baleia-boleia	16	pintado-pingado
2	fogueira-fogueira	17	agulha-agulha
3	canela-capela	18	estante-estante
4	abano-abafo	19	banqueiro-barqueiro
5	guitarra-guitarra	20	abelha-abelha
6	sapato-sapato	21	batente-latente
7	cavalo-cavado	22	morango-morango
8	vistoso-viscoso	23	baloiço-baloiço
9	coelho-coelho	24	agradar-agrafar
10	caneta-caneta	25	pancada-bancada
11	chuveiro-chaveiro	26	boneca-boneca
12	escola-escala	27	casaco-casado
13	caracol-caracol	28	cadeira-cadeira
14	capote-capota	29	laranja-laranja
15	camisa-camisa	30	alpino-albino

Dado que a velocidade de identificação das letras e das palavras é um indicador da velocidade do seu processamento, o registo adicional do tempo gasto para a realização destas tarefas pode fornecer indicadores de automatização do processo de decifração.

1.2. Os processos léxicos

O leitor tem de reconhecer, com rapidez e precisão, as palavras escritas, de modo a libertar recursos da sua atenção para outros processos implicados na extracção de sentido. O modelo dual de acesso ao léxico (Coltheart *et al*., 2001) é, hoje em dia, consensual na investigação. Este modelo preconiza a existência de duas grandes vias para processar as palavras escritas — a via directa, visual ou lexical (ortográfica), e a via indirecta, fonológica ou sublexical[8].

8 Consultar a Brochura *O Ensino da Leitura: A decifração*.

A **via directa** conecta directamente a forma ortográfica da palavra à sua representação interna (significado). É a via usada pelos leitores eficientes, com grande experiência de leitura, e que apenas "num olhar" reconhecem de imediato a palavra escrita. É a via mais usada para a leitura de palavras frequentes, isto é, palavras que já foram muitas vezes lidas e que, por isso, são processadas globalmente. Este procedimento é diferente daquele usado por muitas crianças que fazem leituras logográficas, isto é que reconhecem um reduzido número de palavras atendendo à sua configuração global e a um conjunto de pistas visuais e gráficas e não a pistas ortográficas. Por exemplo, apenas identificam a palavra *Nestum* se ela mantiver as características visuais (formato, cor) com que aparece na respectiva embalagem.

A **via indirecta** permite-nos chegar à forma fonológica das palavras através dos mecanismos de conversão grafema/fonema e, dessa forma, ao seu significado. Esta via permite-nos ler palavras desconhecidas e palavras para as quais ainda não temos um registo ortográfico consistente que possibilite a sua leitura pela via directa.

Um bom leitor tem de ter as duas vias plenamente desenvolvidas, dado que, como facilmente se deduz, são complementares em situações de leitura.

Assim, na avaliação de leitura terão também de ser contemplados os processos de acesso ao léxico, na medida em que as dificuldades nestes processos básicos estão na base de muitos dos problemas de leitura no 1.º ciclo do Ensino Básico.

Tipo de Tarefas

Para a avaliação das vias de acesso ao léxico, o tipo de tarefa mais usado é o da apresentação de listas de palavras controladas do ponto de vista de frequência, regularidade e extensão. Estas listas incluem palavras curtas e longas, frequentes e infrequentes, regulares e irregulares. A inclusão de listas de pseudopalavras[9] nesta avaliação é também um procedimento habitual, na medida em que, para as ler, o sujeito apenas pode recorrer ao mecanismo de conversão grafema/fonema. Como este tipo de palavras só pode ser lido pela via fonológica, é uma medida mais fina da avaliação da integridade deste importante processo para a leitura numa língua de ortografia alfabética como o português. Apresentam-se, de seguida, excertos de listas de palavras[10] para a avaliação dos processos léxicos.

9 Pseudopalavras são palavras que não existem no léxico de uma língua mas cuja estrutura sonora e ortográfica é possível nessa mesma língua. Em português BILA é uma pseudopalavra, mas GZILA não o é, pois GZI não é uma sequência possível na língua portuguesa.

10 Vale, A. P. (1999). *Correlatos metafonológicos e estratégias iniciais de leitura-escrita de palavras no português: uma contribuição experimental*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, dissertação de doutoramento não publicada.

Palavras frequentes curtas	Palavras frequentes longas	Palavras infrequentes curtas	Palavras infrequentes longas
água	carnaval	dreno	anuitário
come	exercício	crepe	dinamite
roda	guardava	iodo	gladiador
Natal	Fevereiro	meada	metacarpo
muito	cinquenta	ralo	optimista

Pseudopalavras curtas	Pseudopalavras longas
ádua	grinidela
lopa	duargava
napal	alguende
clarre	atuitário
degois	daibarina

As diferenças de resultados na decifração de diferentes tipos de palavras, quer no que respeita à precisão, quer no que respeita ao tempo gasto para as ler, dão-nos indicadores da via eventualmente menos funcional, ou do uso de uma única via, independentemente do tipo de palavra a ser lida:

- O uso exclusivo da via directa, independentemente do tipo de palavra a ler, conduz a uma leitura por "adivinhação", com muitos erros;
- O uso da via indirecta para ler palavras curtas e muito frequentes conduz a uma diminuição grande na velocidade de leitura, com sobreocupação da **memória** de trabalho[11], que irá ter consequências ao nível da extracção de sentido.

Estando a analisar processos, podemos refinar a análise com a anotação das estruturas silábicas que apresentaram dificuldades para o leitor (Exemplo 4), ou com o recurso à transcrição da leitura (Exemplo 5). Um registo do exemplo 4 não nos permite saber o "erro/desvio" cometido (omissão, substituição, etc.). A gravação áudio é um bom recurso a utilizar, facilitando a tarefa de registo e de análise.

11 Memória de trabalho é um conceito da Psicologia Cognitiva que se refere às estruturas e processos usados para armazenar e manipular, temporariamente, informação. A ênfase colocada na manipulação da informação distingue este conceito do de memória de curto prazo, que remete para uma forma passiva de retenção da informação.

Exemplo 4

transporte	trans	por	te
vermelho	ver	me	lho

Exemplo 5

Palavra-estímulo	Produção da criança
VI-DRO	Vi-de-ro
SU-PER-MER-CA-DO	Su-per-mre-ca-do
CAS-CA	Ca-sse-ca

Para além do controlo da frequência, tamanho e regularidade das palavras, começam a ser utilizadas provas em que se procura controlar também o formato silábico. Porquê?

À medida que o contacto com a leitura acontece, as crianças vão construindo unidades logográficas mais amplas do que a letra, processando, por exemplo, dígrafos e formatos silábicos muito frequentes com uma velocidade idêntica à do processamento de letras, diminuindo o tempo necessário para a identificação das palavras escritas. As sílabas de formato C+V (consoante + vogal) são, de longe, as mais frequentes no Português[12]. Assim, considerar apenas critérios de comprimento, frequência e regularidade das palavras pode deixar de fora uma variável importante, como é o formato silábico, correndo o risco de não fazer emergir os principais problemas das crianças a este nível, que surgem, precisamente, nos formatos silábicos mais complexos.

Actividades

Recolha de actividades propostas em contexto de Sala de Aula e que possam configurar uma avaliação dos processos de reconhecimento de palavras.

12 De acordo com a base de dados PORLEX 1.0 (de Inês Gomes & São Luís Castro, 2002). Esta base revela a existência, para palavras com mais de uma sílaba, de 1053 sílabas ortográficas diferentes em posição inicial, 1206 em posição medial/intermédia e 812 em posição final. Este número não é definitivo dado que, por exemplo, não foram incluídas, para o cômputo das 1997 sílabas consideradas nesta base de dados, palavras no plural (ex.: a sílaba *gens*).

2 . Construção de significado

Reconhecer as palavras escritas de forma rápida e precisa é determinante para ler, mas não é suficiente. Após esta primeira operação, o leitor tem de relacionar conjuntos de palavras entre si para construir unidades de significado, reconhecendo o que é dado e o que é novo, o que lhe permite a construção de uma representação mental. Esta representação mental é elaborada a partir de informações de natureza lexical – as palavras, organizadas em frases de acordo com as regras da língua (sintaxe).

Vejamos o seguinte exemplo.

Os procedimentos anteriores têm potencialidades para avaliar a capacidade para fazer uso de indicadores sintácticos e semânticos literalmente presentes numa frase. O Exemplo 6 ilustra uma tarefa que visa avaliar a capacidade de interpretar e inferir informação veiculada em frases dispersas no texto:

Exemplo 6

É uma casa tão linda
Que ternura quando a vejo!
Lembra-me o senhor Joaquim
Meu amigo do Alentejo.

Carpinteiro tão velhinho
A trabalhar a madeira:
Eu olhava-o encantada
Sentadinha à sua beira.

Conheci-o quando fui
Para o Alentejo ensinar.
Professora de meninos
Meninos do meu amar.

Um dia que o visitei,
Confessei-lhe, quase a medo:
Eu tenho um cão pequenino,
Um cãozinho de brinquedo.

Senhor Joaquim, tenho um cão
Que me deram os meus amigos,
Quando parti de Lisboa
Para sempre o ter comigo.

É cãozinho de brinquedo,
Um tesouro de amizade:
É um cão que não tem vida
Mas diz-me tanta verdade!

O senhor Joaquim olhou-me
Com seus olhos cheios de vida:
– Vou fazer-lhe uma casinha,
Uma perfeição florida...

E uma perfeição florida
Foi feita por suas mãos,
Mãos ásperas de pobreza
Tão doces de perfeição.

Eis a história da casinha
Feita pelo senhor Joaquim:
Tenho amigos e saudade,
Não tenham pena de mim!

Matilde Rosa Araújo, *Segredos e Brinquedos*,
Lisboa, Editorial Caminho, 1999

1. Neste poema, a autora fala de uma casinha feita pelo senhor Joaquim.

Como era essa casinha?

Completa de acordo com o texto.

A casinha era _____, _____ e feita de _____.

Fonte: Provas de Aferição de Língua Portuguesa, 1.º C.E.B., 2006 (ME – GAVE).

Neste caso, e para completar correctamente as lacunas, o leitor tem de reorganizar e interpretar um conjunto de dados fornecidos em diversas frases do texto:

a) É uma casa **tão linda**;

b) Vou fazer-lhe uma casinha, uma **perfeição florida**...;

c) Sendo o Sr. Joaquim carpinteiro (e sendo dito que trabalha a madeira), inferir que a casinha seria feita de **madeira**.

Por sua vez, as frases são organizadas em textos e, para extrair sentido de um texto, é necessário mobilizar os conhecimentos linguísticos e conceptuais.

A construção de uma representação mental integrada tendo por base a leitura de um texto implica também a intervenção de um conjunto de marcas linguísticas (nomeadamente os marcadores de relações anafóricas e os conectores). Daremos especial relevo a estas marcas linguísticas, que desempenham um importante papel na extracção de sentido e que têm sido negligenciadas no processo de ensino.

No processo de construção de significado iremos analisar:

2.1. Os microprocessos

2.1.1. A identificação e compreensão das unidades sintácticas de significado

2.1.2. A compreensão das diferentes funções das unidades de significado

2.2. Os processos de integração

2.2.1. Expressões referenciais anafóricas

2.2.2. Os conectores

2.2.3. Realização de inferências

2.3. Os macroprocessos

2.3.1. A identificação do tema e da ideia principal

2.3.2. A identificação da estrutura do texto

2.3.3. O resumo

2.1. Os microprocessos

2.1.1. A identificação e compreensão das unidades sintácticas de significado

O agrupamento das palavras em unidades de sentido é fundamental na compreensão das frases. Na frase "O carro do meu tio é azul", é possível identificar duas grandes unidades de significado [O carro do meu tio] + [é azul]. Este exemplo, muito simples para um leitor adulto, pode não o ser para um leitor inicial. Muitas das dificuldades de compreensão podem resultar da incapacidade de formar essas unidades de significado. Esta capacidade é tanto mais facilitada quanto maior for o nível de automatização na decifração das palavras. Por exemplo, no fim da leitura «silabada» da frase "Adoro correr pela praia no Inverno, deixando as marcas dos meus pés na areia molhada" haverá bastantes probabilidades de não se ter sido capaz de ir agrupando as palavras lidas em unidades de significado. Apesar de leitores hábeis, se tentarmos ler esta mesma frase palavra a palavra, com um intervalo de 1 segundo entre cada uma, dificilmente conseguiremos a formação de unidades de sentido maiores que a palavra.

Para além da dependência que a leitura por unidades de significado tem da automaticidade do processo de decifração, as dificuldades para o leitor inicial são acrescidas pela deficiente marcação dessas unidades na linguagem escrita. Diferentemente da oralidade, em que existem muitos indícios que ajudam a agrupar as unidades de sentido, como as pausas ou as diferentes entoações, na escrita o papel desses indícios só muito parcialmente é atribuído à pontuação[13].

Um registo de leitura oral permite constatar dificuldades ao nível da leitura por grupos de palavras, passo importante para a leitura por unidades de sentido. Há crianças que, após efectuarem uma leitura muito silabada (geralmente por dificuldades ao nível da decifração), retomam o texto e procedem a uma releitura, desta vez agrupando as palavras por unidades de sentido. Este procedimento é revelador da monitorização que a criança está a fazer da sua leitura.

Tipo de tarefas
Registos de leitura oral.

13 Consultar, da mesma colecção, a brochura *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica.*

2.1.2. A compreensão das diferentes funções das unidades de significado

A complexidade na articulação dos diferentes constituintes sintácticos (por exemplo, sintagmas preposicionais das frases) e as alterações da linearidade (ou ordem dos constituintes na frase), da posição do sujeito, ou a não coincidência da ordem sintáctica e da ordem natural dos acontecimentos são os factores sintácticos que mais interferem na construção de sentido ao nível frásico.

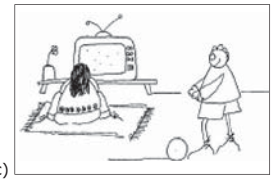
Para a avaliação da compreensão das funções das unidades de significado na frase pode recorrer-se à apresentação de enunciados que as contenham, quer de forma descontextualizada (Exemplos 7 e 8)[14], quer seleccionando orações ou parágrafos extraídos dos materiais de leitura que estejam a ser utilizados (Exemplo 9).

Exemplo 7

42. Nem o menino lê nem a menina vê televisão.

a)

b)

c) 

Exemplo 8

50. Escolhe a frase que corresponde ao desenho:

a) A velhinha rouba o polícia.
b) O polícia é que rouba a velhinha.
c) A velhinha é que rouba o polícia.

Exemplo 9

O terceiro parágrafo do texto que acabaste de ler diz-nos:
O João foi empurrado pelo Pedro, e caiu desamparado. Resultado: duas costelas partidas!
Quem é que ficou com duas costelas partidas?

14 Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. M. (2003). "A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (Vol.10), 1446-1457.

Responder correctamente a esta questão exige que o leitor compreenda a frase passiva em que o João, apesar de sujeito, é o constituinte objecto da acção da responsabilidade do Pedro.

Actividades

Seleccionar, a partir dos textos do manual escolar ou de outro recurso, frases com diferentes estruturas gramaticais, com o objectivo de avaliar a identificação das suas unidades de significado e a compreensão da sua função.

2.2. Os processos de integração

Um outro conjunto de processos envolvidos na compreensão de leitura diz respeito aos processos integrativos, que permitem ao leitor compreender os elementos de coesão e coerência dentro e entre proposições ou frases.

De entre os elementos que estabelecem a coesão e coerência textual destacamos as **expressões referenciais anafóricas**, que são expressões ou palavras que remetem para um referente introduzido noutra parte do texto, e os **conectores**, que são palavras ou expressões que indicam o tipo de relação existente entre proposições ou frases (causa, efeito, condição...). Muitos destes elementos linguísticos estão implícitos, pelo que, para compreender um texto, o leitor tem de ser capaz de inferi-los.

Para além destes elementos linguísticos de ligação, o leitor tem de estabelecer pontes de significado, realizando inferências baseadas no texto e/ou nos seus próprios conhecimentos (extratextuais). Neste subprocesso assumem grande importância os conhecimentos prévios do leitor, pois quanto mais conhecimento ele tiver sobre o assunto, melhor compreenderá e com mais facilidade reterá a informação.

No exemplo que se segue, muitas das crianças que erraram na questão que transcrevemos optaram, maioritariamente, pela alternativa assinalada na quadrícula a azul.

Exemplo 10

Uma rã que gostava muito de nadar e de mergulhar decidiu ser sócia de um clube que tinha uma piscina. Para isso necessitava de uma fotografia. Como era muito vaidosa, não queria que se visse que tinha uma enorme boca, de orelha a orelha.
Uma prima aconselhou-a a que, antes de ir ao fotógrafo, pintasse os olhos e os lábios e que, na hora da fotografia, dissesse: figo. Ela enganou-se e, em vez de figo, disse árvore.

1. Do que é que precisava a rã?

- ☐ De um fato de banho e chinelos
- ■ De uma fotografia da piscina
- ☐ De uma fotografia dela
- ☐ De um pente e de um espelho

Adaptado de Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. PL (1.º-6.º de primária). Barcelona: Graó.

Uma resposta correcta implicava que as crianças soubessem (por exemplo, através de experiência própria) que, no geral, a condição de sócio de um clube ou associação implica uma identificação através de um cartão com fotografia. Analisando separadamente os resultados de 5 turmas que efectuaram esta prova, verificámos que, em duas delas, cerca de 70% das crianças frequentava aulas de natação, enquanto nas outras três turmas tal prática era inexistente. As escolhas erradas eram provenientes precisamente destas três turmas.

Avaliar leitura implica, por isso, avaliar também o funcionamento destes processos de integração.

2.2.1. Expressões referenciais anafóricas

As expressões referenciais anafóricas são palavras ou expressões que se referem a entidades anteriormente introduzidas no texto[15] e que servem para assegurar a continuidade, nomeadamente a continuidade referencial. Os pronomes são das expressões referenciais anafóricas mais usadas nos textos.

15 Embora de utilização mais rara nos textos destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, também podem ser usadas expressões referenciais catafóricas, que são expressões que se referem a entidades que só depois são introduzidas no texto (e não antes, como as anafóricas).

Vejamos alguns exemplos.

Exemplo 11

O Pedro é jogador de futebol. Ele já me deu um autógrafo.

Aqui o pronome anafórico não se encontra muito afastado do sintagma nominal que está a substituir, ou para o qual remete, sem qualquer ambiguidade, pelo que não será difícil ao leitor perceber que nome está a ser substituído pelo pronome.
Para além dos pronomes pessoais, são usados outros pronomes ou expressões com função anafórica:

Exemplo 12

A Ana tem dois irmãos. Ambos são gordos.

Exemplo 13

A Sílvia e o Pedro foram pescar; as crianças nunca tal tinham experimentado.

A interpretação destas marcas linguísticas exige que os leitores as distingam e as associem às entidades a que se referem, de modo a que a representação mental da situação descrita possa ser correctamente elaborada. Estas palavras ou expressões, que apresentam dificuldades para muitas crianças (Soussi, 1995), raramente são alvo de trabalho escolar e a avaliação da sua compreensão é praticamente esquecida.

Na Prova de Aferição de Língua Portuguesa para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de 2006 (ME – GAVE) foi incluída a seguinte questão:

2. Assinala com **X** a opção correcta, de acordo com o sentido do texto.

Repara nos versos 9 e 10
«Conheci-o quando fui
Para o Alentejo ensinar.»

A palavra sublinhada refere-se
- ☐ ao cão
- ☐ a um aluno
- ☐ ao senhor Joaquim
- ☐ ao Alentejo

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 1.º C.E.B., 2006 (ME – GAVE).

Atendendo ao texto fornecido, e atrás reproduzido, podemos verificar que, ao contrário dos exemplos anteriores, o referente visado na questão se encontra bastante mais afastado do pronome que o substitui, o que poderá explicar, pelo menos em parte, as dificuldades sentidas por muitos alunos. Isto é, a maior ou menor dificuldade depende também da distância física entre o pronome e o seu referente.

As expressões anafóricas explícitas e portadoras de indicações susceptíveis de resolver ambiguidades são mais facilmente compreendidas do que as implícitas (Gernsbacher, Vaner & Faust, 1990). O estatuto da expressão anafórica tem também influência em termos de maior ou menor facilidade de compreensão: a compreensão das expressões anafóricas é mais fácil quando têm o estatuto de sujeito do que quando têm o estatuto de complemento.

Tomemos os seguintes exemplos.

Exemplo 14

No regresso, Paulo segue Miguel. Ele anda depressa.
No regresso, Paulo segue Matilde. Ela anda depressa.

O pronome *ela* da segunda frase desfaz a ambiguidade, o que não acontece com o pronome *ele* da primeira frase.

Exemplo 15

– Será que tenho boa nota no teste?
– Desejo-o de todo o coração.

("o" desempenha a função sintáctica de complemento)

O Pedro e a Joana vão para a praia. Estas crianças adoram brincar na areia. ("crianças" desempenha a função sintáctica de sujeito)

Trabalhos do tipo: «Substitui a expressão sublinhada pelo pronome pessoal **lhe** ou **lhes**» não são suficientes para avaliar o desenvolvimento da compreensão de expressões anafóricas.

Ele deu um ramo de flores <u>à namorada</u>.

_____

A Joana dá um beijo <u>à mãe</u> todos os dias.

_____

A professora todos os dias lê uma história <u>aos alunos</u>.

_____

Consideremos ainda um outro exemplo, no qual uma grande percentagem de crianças do 3.º ano de escolaridade respondeu à questão seleccionando a alternativa que se encontra assinalada.

Exemplo 16

> … No quintal do Francisco crescia uma frondosa laranjeira. Fora ele que a plantara, com a ajuda do pai, quando tinha 4 anos. Durante os 6 anos da sua existência, nunca tinha dado laranjas doces. Esta era a opinião do Francisco, porque a irmã adorava as laranjas daquela árvore.

Quantos anos tem o Francisco?

- ☐ 4 anos
- ■ 6 anos
- ☐ 10 anos
- ☐ 2 anos

O erro cometido mostra que o pronome "sua", para além de estar, em termos espaciais, mais afastado da palavra que está a substituir, foi entendido como remetendo para "Francisco". Neste caso, estamos perante um problema no processo de integração, provavelmente influenciado pela maior distância deste pronome em relação ao seu antecedente. Todavia, não podemos descartar a hipótese de estarmos também perante uma ambiguidade linguística, pelo facto de o uso da palavra "existência" ser geralmente mais associado a seres humanos do que a árvores.

Curiosamente, muitos dos alunos que erraram nesta tarefa autocorrigiram-se numa questão seguinte, que pedia a identificação explícita do pronome.

Na frase "Durante os 6 anos da sua existência, nunca tinha dado laranjas doces", a palavra **sua** está a substituir:

- ☐ existência do Francisco
- ☐ existência da laranjeira
- ☐ existência da irmã do Francisco

As dificuldades na compreensão são ainda acrescidas quando o pronome se encontra antes da palavra que substitui (função catafórica), como no exemplo que se segue[16]:

16 Consultar, da mesma colecção, a brochura *O Conhecimento da Língua: Percursos de desenvolvimento*.

Exemplo 17

Ele chegou ao cinema uma hora antes. Era a primeira vez que o João convidava uma rapariga para sair.

Tipo de Tarefas

Propostas de trabalho como as que acabámos de considerar podem ser utilizadas para a avaliação da compreensão das expressões anafóricas, tendo o cuidado de incluir palavras de substituição pertencentes a diferentes categorias (pronomes, advérbios de tempo e de lugar, sinónimos, perífrases, termos genéricos), com diferentes estatutos e com níveis de afastamento também diferenciados.

Actividade

Apresentar propostas de actividades visando a avaliação da compreensão de expressões anafóricas.

2.2.2. Os conectores

A compreensão de um texto depende também das relações estabelecidas entre proposições ou frases, asseguradas em grande parte pela existência de conectores, que são palavras ou expressões que têm por função ligar proposições, frases e parágrafos, facilitando o trabalho de integração da informação. Os conectores também induzem a realização de inferências, na medida em que reduzem e/ou tornam mais precisas as formas de interpretar as relações entre proposições.

Se muitos conectores são facilmente compreendidos, outros há que introduzem factores de dificuldade acrescida. Muitos leitores vêem a sua compreensão dos textos perturbada por dificuldades em compreender os elementos de conexão (Rémond, 1993). Tais dificuldades são mais evidentes em crianças cujo registo linguístico se socorre de frases simples justapostas. A falta de contacto com textos escritos, em que as estruturas linguísticas utilizadas são mais ricas e diversificadas do que as utilizadas no discurso oral, está também na base das dificuldades de compreensão manifestadas por muitas crianças e adolescentes.

Alguns conectores, como "porque", "e" ou "mas", são muito frequentes em termos de uso na oralidade, pelo que a sua compreensão no registo escrito está facilitada. Outros, como "apesar de", "todavia", "a menos que" ou "a fim de", são muito menos usados no discurso oral, pelo que apresentam dificuldades acrescidas quando são utilizados no registo escrito. Se a presença do conector vai tornar explícita a relação entre proposições, é necessário porém que o leitor entenda o sentido do conector,

que terá, em muitos casos, de ser ensinado. Mas pode também acontecer que o conector seja omitido, caso em que a dificuldade na compreensão será potencialmente maior.

Vejamos o seguinte exemplo:

A Rita teve uma boa nota no teste. Tinha estudado muito.

Aqui há um conector de causa (porque) que está omitido, pelo que a relação entre as duas frases está implícita e deve ser inferida.

Tipo de Tarefas

Na avaliação da leitura devem ser incluídos itens para avaliar a compreensão de conectores. Vejamos alguns exemplos de itens para a avaliação da compreensão de conectores.

Exemplo 18
Sublinha a palavra adequada de entre as colocadas entre //

O vento soprou forte / mas - como - e / arrancou árvores e antenas de televisão.
A electricidade foi cortada / porque - portanto - porém / houve postes derrubados.

Exemplo 19
A casa era de construção antiga / pelo que - como - também / não resistiu à violência das chamas.

Actividades

Incluir, em avaliações formativas e sumativas de leitura, propostas para a avaliação da compreensão de variados conectores.

Em muitos casos, as expressões referenciais anafóricas e os conectores estão implícitos no texto, devendo o leitor inferi-los para compreender o sentido. No ponto seguinte, abordaremos esses e outros casos de inferência durante a leitura.

2.2.3. Realização de inferências

"As inferências são interpretações que não são acessíveis literalmente, são o estabelecimento de relações que não estão explícitas" (Fayol, 2000, p. 20, tradução livre).

A compreensão de frases isoladas não garante a compreensão dos textos. O processo que melhor diferencia os bons leitores é o da realização de inferências. Podemos dizer que uma grande parte da informação que retiramos da leitura de um texto se deve à utilização de processos inferenciais, porque um texto nunca diz tudo. A elaboração de inferências permite-nos obter informação nova, reorganizando informação dispersa no texto, estabelecendo ligações entre frases e proposições e completando informação em falta ou implícita.

Apesar da importância dos processos inferenciais para a leitura, a sua avaliação é muito difícil. A capacidade de fazer inferências está muito dependente da idade, da experiência de vida e dos conhecimentos sobre o conteúdo do texto, pelo que as dificuldades de compreensão leitora de muitas crianças radicam na falta de informações necessárias para que a elaboração das inferências seja possível. A activação dos conhecimentos prévios[17] ou o seu fornecimento antes da leitura permite, precisamente, a activação ou o fornecimento de informações importantes para a realização de inferências. A avaliação dos processos inferenciais tem, por isso, de acautelar a existência de conhecimentos extratextuais.

Tomemos como exemplo uma receita de culinária.

BOLO FOFO

Bata muito bem 6 gemas de ovo com uma 1 chávena cheia de açúcar. Junte pouco a pouco uma chávena de farinha de batata, mexendo sempre muito bem. Quando a mistura estiver cremosa adicione 8 claras batidas em castelo.

Coloque a massa numa forma e leve ao forno a cozer.

Depois do bolo desenformado e frio cubra-o com um creme feito com 2 claras batidas em castelo e 1 chávena cheia de açúcar.

Para poder responder à questão "Quantos ovos são precisos para fazer este bolo?" o leitor terá de saber, antes de mais, que os ovos, para além da casca, são constituídos por duas partes, gema e clara, que se separam e podem ser utilizadas separadamente. Precisa, ainda, de saber efectuar operações simples de adição. Este tipo de conhecimentos irá permitir-lhe a reorganização de um conjunto de informações que aparecem dispersas no texto e que permitem a construção de conhecimento novo — o número de ovos necessário para poder fazer o bolo.

17 Consultar, da mesma colecção, a brochura *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*.

É importante que a avaliação dos processos inferenciais integre diferentes tipos de inferência, como, por exemplo, as que constam no quadro abaixo.

Objecto de inferência	Exemplo texto dado	Questão que conduz à inferência
Lugar	Depois de nos termos registado, o empregado trouxe a nossa bagagem para o quarto.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Carlos aproxima-se da cadeira.	Qual é a profissão do Carlos?
Tempo	Atirou uma pedra certeira à lâmpada e a escuridão na rua foi total.	Em que momento do dia se passa a cena?
Acção	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de forma absolutamente impecável.	Que está o Bernardo a fazer?
Instrumento	Com mão firme, o Dr. Silva colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Silva?
Objecto	Aquele gigante fulgurante, com as suas 18 rodas, impunha-se, na auto-estrada, aos veículos mais pequenos.	Que gigante é este?
Causa-efeito	De manhã constatámos que várias árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras tinham perdido ramos.	O que causou esta situação? (Neste caso concreto pede-se a inferência da causa, mas, noutros casos, pode também solicitar-se a inferência do efeito.)
Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que Pedro poderia solucionar o seu problema? (Neste caso concreto pede-se a inferência da solução, mas, noutros casos, pode também solicitar-se a inferência da causa.)
Sentimento/atitude	Enquanto subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com lágrimas nos olhos.	Como se sentia o meu pai?

Traduzido e adaptado de: Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la practique* (p. 267). Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Actividades

Identificar, nas avaliações formativas usadas em dois períodos escolares, questões que exijam a realização de inferências e procurar categorizá-las.

2.3. Os macroprocessos

Compreender as frases incluídas num texto não garante a sua compreensão como um todo. Para além da compreensão dos elementos e relações que asseguram a coesão local, isto é, a coesão de partes do texto, e que foram anteriormente referidas, há que compreender também os elementos que asseguram a coesão global de um texto, ou seja, a ligação entre as suas partes, para dessa forma obter o seu sentido global.

Assim, para tornar o processo de avaliação de leitura verdadeiramente compreensivo, há que avaliar também o funcionamento dos macroprocessos textuais. Essa avaliação pode ser feita através de três tarefas:

- a identificação do tema e da ideia principal de um texto;
- a identificação da estrutura do texto;
- a realização do resumo do texto.

2.3.1. A identificação do tema e da ideia principal

Quando se pergunta "De que nos fala o texto?", espera-se que os alunos identifiquem o assunto do texto; quando se pergunta "Qual a ideia principal do texto?", espera-se que os alunos identifiquem a tese defendida, a mensagem do texto.

Vejamos o seguinte exemplo:

> É sempre difícil abandonar a casa em que se nasceu e a que se estava habituado, tão habituado como à luz do dia ou à escuridão da noite. Mas para Luís, difícil, difícil, foi separar-se do *Bigodes,* no seu entender o rafeiro mais bonito e mais esperto do que qualquer cão de raça com o nome pomposo dalgum herói da História.
> Um dia antes da partida, entregou-o à viúva do ourives, a Dona Amélia, que sempre tinha achado graça ao seu focinho peludo e aos seus olhos malandros. Embora soubesse que ela iria tratá-lo bem, Luís teve a sensação de deixar ficar para trás um pedaço do seu coração que lhe iria fazer falta e que, um dia, teria de ir buscar para repor no sítio. Um coração quer-se inteiro, ou não será assim?
> Claro que é. Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar. Um momento assim foi aquele em que o Luís entregou o *Bigodes* à Dona Amélia e falou deste jeito:
> – Cá está o *Bigodes,* Dona Amélia. Seja amiga dele, sim? E dê-lhe um bom osso todos os dias. O senhor Felisberto do talho não leva nada por

isso. Trago-lhe aqui a escova de arame. O *Bigodes* está habituado a ser escovado aí umas duas vezes por semana…
Nisto o *Bigodes* levantou o focinho para o Luís com um trejeito de surpresa e depois ergueu-se nas patas traseiras para, com as dianteiras, lhe arranhar a camisola, no sítio do peito. Dum modo semelhante costumava arranhar a porta de casa para pedir que lha abrissem. Luís ainda conseguiu dizer-lhe:
– Tem paciência, *Bigodes*. Estou farto de te explicar que lá na cidade, no prédio onde vou morar, não deixam a gente ter cão.
Depois afastou-se a correr.

Ilse Losa, 2003, livro *Na Quinta das Cerejeiras* (adaptado). Porto: Edições ASA.

O assunto/tema do texto é a amizade entre pessoas e animais; ideia principal/tese: a amizade entre pessoas e animais pode ser tão ou mais forte que a amizade entre pessoas...

A compreensão destes aspectos é difícil porque implica (i) a unificação, numa unidade maior, dos significados parciais (ou locais) que se vão construindo através dos microprocessos e dos processos integrativos, e (ii) que se tenha, muitas vezes, de operar movimentos de inferência que podem ser muito exigentes, sobretudo para crianças muito pequenas. Além disso, nos anos iniciais do 1.º ciclo as crianças tendem a olhar o mundo só através dos seus olhos, tendo dificuldades em colocar-se na perspectiva do outro, necessária para identificar o que de mais importante o autor de um texto quer transmitir. Assim, têm tendência a considerar como informação mais relevante aquela que mais facilmente conseguem integrar nos seus esquemas cognitivos e/ou aquela que, em função dos seus interesses, vivências ou afectos, é mais significativa.

Questões do tipo:

Explica o sentido da frase:

"Há momentos na vida das pessoas que se cravam na carne como pregos e que alicate nenhum de lá consegue tirar".

Ou

"Depois afastou-se a correr". Porquê?

Porque estava...

- ☐ apressado
- ☐ comovido
- ☐ feliz

permitem-nos avaliar se os alunos estão a entender a informação importante para a construção da ideia principal.

2.3.2. A identificação da estrutura do texto

A compreensão de um texto beneficia em muito da capacidade de o leitor ter em conta a forma como as ideias estão organizadas no interior desse mesmo texto. Dado que esta organização é bastante diferente segundo a tipologia do texto, neste ponto apenas abordaremos, de forma geral, algumas formas de avaliação. Todavia, as tarefas propostas para a compreensão da estrutura das diferentes tipologias textuais podem ser usadas também como tarefas de avaliação[18]. É importante, por exemplo, que em termos de avaliação as perguntas a efectuar sobre os textos narrativos avaliem a compreensão dos elementos estruturadores da narrativa: situação inicial, problema, objectivo, série de acontecimentos e resolução.

Tipo de Tarefas

Um dos procedimentos mais comuns para avaliar a compreensão da estrutura de textos narrativos é a sequenciação de frases.

Exemplo 20

7. As frases a seguir apresentadas contam-te resumidamente a história que leste. Segue o exemplo e numera-as, de acordo com a ordem dos acontecimentos narrados.

O 1 corresponde ao primeiro acontecimento, o 2 deve corresponder ao segundo e assim sucessivamente.

- ○ Ao fim de quinze dias, numa região remota, sem comida, os camelos começaram a comer os livros.
- ○ Para salvar o pastor, o camelo Aba explicou ao grão-vizir que os camelos tinham aprendido de cor os livros e que podiam contar-lhe as histórias.
- ① Um grão-vizir da Pérsia viajava sempre com os seus livros transportados em camelos, mas, um dia, durante uma tempestade, a caravana perdeu-se no deserto.
- ○ Quando descobriu que os camelos tinham comido os livros, o grão-vizir mandou prender o guardador de camelos.
- ○ Os camelos foram salvos pelo jovem pastor.
- ○ Passado mais de um ano, os camelos acabaram por comer todos os livros.

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 1.º C.E.B., 2003 (ME – GAVE).

18 Consultar, da mesma colecção, a brochura *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*.

2.3.3. O resumo

O resumo (oral ou escrito) é a avaliação mais directa dos resultados da interacção entre o leitor e o texto na sua globalidade. Para Giasson (1993) o resumo é um pequeno texto caracterizado por: i) *conservação da equivalência informativa*, ou seja a fidelidade ao pensamento do autor e a inclusão das informações essenciais — para o que é muito útil ter identificado a estrutura do texto; ii) *economia de meios*, isto é, o recurso a um menor número de palavras e; iii) *a adaptação a uma nova situação de comunicação*, ou seja, o resumo deve ser feito em função do público e objectivos a que se destina.

O resumo é uma actividade difícil para as crianças do 1.º ciclo, pois implica a capacidade de passar de um processamento a nível micro (palavras, proposições, frases) para um processamento de nível macro, recorrendo a três processos (também denominados macrorregras) (Miguel, 2002):

a) *Integração* – mediante a qual uma sequência de proposições é substituída por outra totalmente nova.

   Exemplo de tarefa de avaliação:

   Escreve, com poucas palavras, a principal informação contida no seguinte parágrafo:

   > *Se não forem tomadas medidas de protecção do seu habitat natural, dentro de poucos anos esta espécie estará extinta e já não haverá pandas gigantes.*
   >
   > *R: É preciso proteger os pandas.*

b) *Generalização* – mediante a qual os conceitos apresentados numa dada sequência de proposições são incluídos num conceito supra-ordenado.

   Por exemplo, descrever determinada personagem como "mal educado" se ela exibe comportamentos como brigar, agredir ou insultar.

   Exemplo de tarefa de avaliação:

   Como definirias o comportamento do João?

   - ☐ Mal educado
   - ☐ Simpático
   - ☐ Travesso

c) *Selecção* – através da qual, dada uma sequência de proposições, são seleccionadas as que são uma condição necessária para poder interpretar as restantes, ou eliminar as que são redundantes.

Exemplo de tarefa de avaliação:

Das frases seguintes, extraídas do texto que acabaste de ler, assinala as que consideras que têm informação mais importante:

1	Os músculos põem em movimento todas as partes do corpo
2	O Zé gosta de "fazer músculo"
3	Temos de nos alimentar bem
4	Há duas espécies de músculos

As exigências do resumo fazem com que não seja muito usado como técnica de avaliação de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. O facto de ser pouco usado na avaliação não pode significar que não seja explicitamente ensinado[19]. No 1.º Ciclo, é importante avaliar o progressivo domínio das macrorregras atrás referidas, determinante para a elaboração de resumos.

Actividades

- **Criar, para a sua turma, e com base num texto previamente seleccionado, um teste de avaliação informal que inclua três das tarefas acima listadas.**

- **Seleccionar duas provas de avaliação da leitura utilizadas no seu Agrupamento neste ano lectivo e, sobre cada um dos itens nelas incluídos, identificar o subprocesso que considera estar a ser avaliado.**

19 Consultar, da mesma colecção, a brochura *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*.

SECÇÃO 3

Técnicas de Avaliação

Nesta secção iremos centrar-nos nos procedimentos de avaliação de leitura mais comuns em contexto de sala de aula – os Testes e os Registos – com o objectivo de fornecer elementos que permitam aos professores adequar as estratégias a usar aos objectivos da avaliação, levando-os a reflectir de forma crítica sobre os materiais de avaliação.

Testes

- Estandardizados
  - Referenciados a normas
  - Referenciados a critério
- Informais

Registos

1. Testes

Na modalidade "Testes" apresenta-se ao aluno um conjunto de tarefas que se consideram representativas do comportamento ou competência a avaliar. A partir do desempenho, infere-se o domínio dessa mesma competência por parte do leitor. No geral, apresenta-se um conjunto de tarefas igual para todos os sujeitos, os procedimentos são uniformizados (tempo, instruções, etc.) e os alunos têm a consciência de que estão a ser avaliados e em condições idênticas às de outros alunos.

1.1. Testes estandardizados

Os Testes estandardizados implicam a existência de um conjunto de procedimentos controlados. Podem classificar-se como "referenciados a normas" quando atendem a uma norma, a um padrão de comparação a um grupo; ou "referenciados a critério" quando atendem a um nível (critério) pré-definido, a alcançar pelo sujeito.

A selecção dos itens a incluir é muito criteriosa, pois terá de dar garantias de que os itens representam as dimensões/processos/competências que estão a ser avaliadas. Após a selecção, os itens são sujeitos a várias análises (como o índice de dificuldade[20] e o poder discriminativo[21] em testes referenciados a normas). Os resultados são também analisados segundo procedimentos estatísticos adequados.

As provas de aferição, os exames nacionais e as provas dos Estudos P.I.S.A. são exemplos de provas referenciadas a critério, baseadas nos objectivos e conteúdos de um nível de escolaridade. Os itens são criteriosamente seleccionados para darem garantias de fidelidade[22] e validade[23]. O quadro das competências a avaliar é estabelecido tendo por base os programas oficiais e as recomendações pedagógicas em vigor e a investigação que vem sendo produzida nos domínios em que a avaliação está a ser efectuada.

Testes estandardizados referenciados a normas *versus* testes estandardizados referenciados a critério

Em contextos escolares são mais utilizados os testes referenciados a critério. A análise das seguintes situações ajudar-nos-á a entender esta opção.

Situação 1:

Tomemos os resultados das notas obtidas pelos alunos do 12.º ano na disciplina de Matemática. Se se tratasse de um teste referenciado a normas, a média seria o valor a considerar como "normal", o que implicaria que uma média nacional de 7 valores devesse ser considerada como "normal".

Situação 2:

Os primeiros resultados das provas de aferição de Língua Portuguesa dos alunos do 4.º ano mostraram as dificuldades que os mesmos apresentavam em realizar inferências. Se as

20 **Índice de dificuldade**: este índice traduz a proporção de sujeitos que acerta num determinado item (questão). Varia entre 0 e 1. Um índice de dificuldade alto (ex.: 0.97) traduz muita facilidade no item e significa que 97% dos sujeitos acertaram (Almeida & Freire, 2003). Trata-se, por isso, de uma escala de sentido inverso, ou seja, estima-se a dificuldade com base na percentagem de acertos.

21 **Poder discriminativo**: este índice traduz o grau em que um item diferencia os sujeitos no mesmo sentido da prova quando considerada como um todo. Isto é, os sujeitos melhores e piores na prova como um todo também devem ser igualmente discriminados pelo resultado naquele item.
O P.D. ou validade interna de um item é um coeficiente de correlação que varia entre -1 e +1. Se os sujeitos com piores resultados na prova global são os que melhor realizam determinado item, então teremos correlações negativas. Quando sujeitos de bom desempenho e de fraco desempenho no total de uma prova acertam ou falham no item em proporções aproximadas (isto é, quando os valores do P.D. se situam próximo de zero) este item não é discriminativo (Almeida & Freire, 2003).

22 "A fidelidade dos resultados numa prova diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exactidão que podemos ter na informação obtida" (Almeida & Freire, 2003, p. 145).

23 De uma forma simplista, a validade dos resultados refere-se ao sentido da utilidade, ao valor do teste para a situação a que se destina. Se os itens constituem uma amostra significativa das dimensões/subprocessos a avaliar, fala-se em Validade de Conteúdo. Este tipo de validade é particularmente valorizado em provas de avaliação educacional.

provas de aferição fossem testes referenciados a normas, seria "norma" não saber realizar inferências no 4.º ano, pelo que, do ponto de vista estritamente psicométrico, seria aceitável eliminar das provas os itens que avaliam a competência para inferir.

No entanto, e apesar dos resultados obtidos, o que é esperado é que as crianças saibam elaborar inferências no final do 4.º ano de escolaridade (critério), quer porque provado pelos resultados de muitos estudos, quer sobretudo porque os processos inferenciais são essenciais na leitura, razão pela qual constituem objectivo para este nível de ensino.

1.2. Testes informais

O facto de usarmos instrumentos de medida denominados "informais" não significa que esta avaliação deva ser menos rigorosa. Os testes informais são também provas referenciadas a critério, mas baseadas em objectivos de classe/turma/escola, que devem ser mais ou menos coincidentes com os objectivos e conteúdos pré-determinados pelos programas escolares ou outros normativos. Seguem procedimentos muito menos controlados, pelo que não nos dão garantias de precisão e validade. São os instrumentos mais usados, quer nas avaliações formativas, quer nas avaliações sumativas em contexto de sala de aula.

1.3. A formulação dos itens nos testes

Os testes (estandardizados ou informais) recorrem geralmente a várias modalidades de questionamento sobre o lido. As questões colocadas podem ser de vários tipos, exigindo respostas também de tipologia diversificada.

1.3.1. Questões de resposta verdadeiro/falso

Este tipo de questões tem a vantagem de avaliar a extracção de sentido de um texto, sem exigir competências declarativas por parte do leitor. Se a estrutura superficial das perguntas for semelhante à do texto, o trabalho será ainda mais facilitado. Têm o grande inconveniente da elevada probabilidade de acerto por mero acaso, que se situa nos 50%[24].

24 A indicação de desconto em provas de verdadeiro/falso inibe a produção de respostas ao acaso, mas tal prerrogativa não é geralmente usada em avaliações do 1.º ciclo.

Exemplo 20

6. Assinala com **X** as afirmações verdadeiras (V) e as falsas (F), de acordo com o sentido do texto.

Quem conseguiu fazer cair a noite foi um menino rabino. De que modo?

Afirmações	V	F
Contou histórias à noite para ela não adormecer.		
Equilibrou-se numa nuvem e num cometa.		
Pregou um susto à noite.		
Prometeu ler-lhe um livro.		
Subiu pelos últimos raios solares.		
Fez cócegas nos pés da noite.		
Trepou por um poste de electricidade.		

Fonte: Prova de Aferição de Língua Portuguesa, 1.º C.E.B., 2005 (ME – GAVE)

1.3.2. Questões de resposta por escolha múltipla

Para reduzir a probabilidade de acerto meramente ocasional que as respostas de verdadeiro/falso apresentam, são usadas questões de escolha múltipla, que também não exigem competências declarativas por parte do leitor. Este tipo de perguntas não evita a probabilidade de acerto por mero acaso, embora diminua a sua percentagem à medida que aumenta o número de alternativas propostas. No exemplo abaixo, a probabilidade de respostas ao acaso é de 25% (4 alternativas).

Exemplo 21

2. Como é que, finalmente, a mãe pássaro impediu que o elefante regressasse àquela árvore?

- ☐ Ordenou-lhe que parasse
- ☐ Coçou-lhe as costas
- ☐ Fez-lhe cócegas na orelha
- ☐ Espetou-lhe o bico

Fonte: Estudo I.E.A., 1991, *O Pássaro e o Elefante*.

Na elaboração das várias alternativas de resposta devem ter-se cuidados específicos, como, por exemplo, apresentar alternativas textuais mais ou menos próximas, alternativas não textuais, alternativas incompletas, alternativas distractoras, etc.

1.3.3. Questões de completamento[25]

Embora não seja um procedimento exigente sob o ponto de vista das competências declarativas, o tipo de lacuna a preencher pode representar exigências muito díspares, dependendo da formulação do item: cópia de pedaços de texto, paráfrase, compreensão de uma frase ou fragmento do texto, síntese das ideias principais...

Exemplo 22

O texto refere-se ao mês de _____ e à festa do _____.
Diz que é o mais _____ de todos.

1.3.4. Questões de resposta aberta

As questões de resposta aberta são usadas para obter informações mais pormenorizadas, e não condicionadas por alternativas fechadas, sobre o que o leitor compreendeu. À semelhança das anteriores, podem ter graus muito diferentes de exigência, quer ao nível dos processos envolvidos, quer ao nível das competências declarativas a mobilizar.

Exemplo 23

6. Que razões apresentou o camelo Aba ao grão-vizir, para o convencer a libertar o jovem pastor?

_____

_____

_____

_____

Fonte: Provas de Aferição de Língua Portuguesa, 1.º C.E.B., 2003 (ME – GAVE).

25 Em alguma bibliografia é mantida a denominação em inglês deste tipo de questões ("Close questions"), e daí também o termo "questões de fechamento".

2. Registos

Uma modalidade de avaliação muito útil consiste no **Registo de Observação de Leitura** efectuado pelo professor durante as aulas. Geralmente não se controlam as condições da observação e o aluno não tem consciência de que está a ser avaliado. As modalidades de registo são quase ilimitadas, dado o seu carácter pessoal. Podem ser individuais ou colectivas, e abranger muitos aspectos: decifração, compreensão, atitudes face à leitura, campos de interesse em termos de leitura, etc.

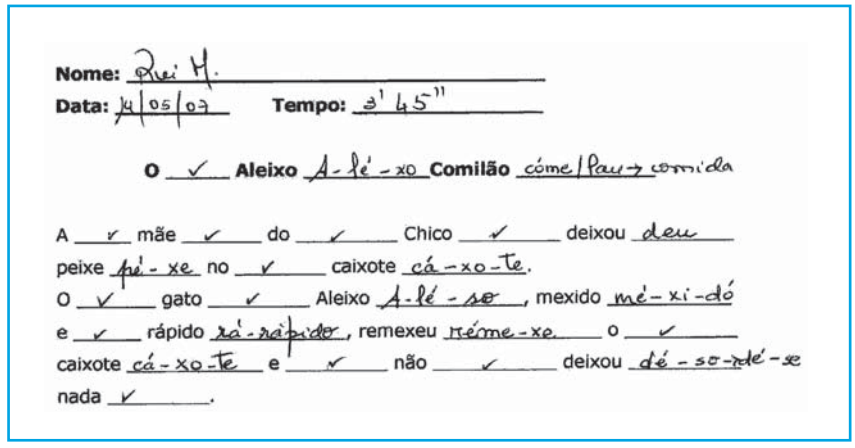
Os registos são, no geral, muito personalizados. O professor pode, por exemplo, proceder a um registo que lhe permita avaliar a velocidade de leitura e/ou a precisão de leitura. Pode, também, fazer um registo dos erros de leitura com o objectivo de os classificar e levantar hipóteses quanto à sua origem, usando esta informação para adoptar estratégias pedagógicas conducentes à superação de eventuais problemas detectados. Pode, ainda, por exemplo, elaborar registos que lhe permitam comparar as diferenças de desempenho de um aluno, ao nível da extracção de sentido, entre respostas orais e escritas.

Nas páginas seguintes apresentam-se vários exemplos de Registo. O primeiro destina-se a avaliar a decifração. O texto a ser lido encontra-se transcrito no Registo, com espaços em branco à frente de cada palavra, destinados à transcrição da leitura de acordo com a codificação que o professor adoptar para o efeito (transcrição fonética ou outra), como nos mostra o Exemplo 24. Após este registo poderá ser efectuada uma síntese dos erros de leitura, que permitirá encontrar o tipo de erro mais frequente.

O segundo é um Registo muito geral, de compreensão, com base em questões colocadas oralmente sobre vários textos. Uma análise posterior deste Registo permitirá identificar, por exemplo, o tipo de texto que apresenta mais dificuldades para um determinado aluno, ou a existência de dificuldades ao nível dos processos inferenciais para determinadas temáticas.

O terceiro exemplo de Registo (Exemplo 26) integra atitudes face à leitura e a presença de elementos importantes em dois tipos de texto.

Exemplo 24



Nome: Rui M.
Data: 14/05/07 Tempo: 3' 45"

O ✓ Aleixo A-lé-xo Comilão cóme/lau→comida

A ✓ mãe ✓ do ✓ Chico ✓ deixou deu
peixe pé-xe no ✓ caixote cá-xo-te.
O ✓ gato ✓ Aleixo A-lé-so, mexido mé-xi-dó
e ✓ rápido rá-rápido, remexeu réme-xe. o ✓
caixote cá-xo-te e ✓ não ✓ deixou dé-so-dé-se
nada ✓.

Palavras a ler	Produção da criança
COMILÃO	CÓME-LAU → COMIDA
DEIXOU	DEU
PEIXE	PÉ-XE
CAIXOTE	CÁ-XO-TE
ALEIXO	A-LÉ-XO / A-LÉ-SO
MEXIDO	MÉ-XI-DÓ
REMEXEU	RÉME-XE
CAIXOTE	CÁ-XO-TE
DEIXOU	DÉ-SO → DÉ-SE

Exemplo 25

Nome: _____

Texto: _____

Texto/data	Compreensão Literal	Compreensão Inferencial	Ideia Principal
O Rei Salomão	✓	-	-
A Lebrezinha	✓	✓	✓
As Focas	✓	-	✓
...			

Exemplo 25

Grelha de análise de ERROS/DESVIOS

Nome _____ Ano Escolaridade _____

Professor _____

	Nunca	Por vezes	Frequentemente	Muito frequentemente	Sempre
1 De que modo constrói o significado do texto?					
A – Apercebe-se de que um erro ou desvio mudou o sentido da frase.	1	2	3	4	5
B – Faz substituições Lógicas.	1	2	3	4	5
C – Corrige espontaneamente os erros ou desvios que mudam o sentido.	1	2	3	4	5
2 De que modo modifica o sentido do texto?					
A – Faz substituições que não têm sentido.	1	2	3	4	5
B – Faz omissões que modificam o sentido das frases.	1	2	3	4	5
C – Fixa-se demasiado nos índices gráficos.	1	2	3	4	5
	Não		**Em parte**		**Sim**
3 No resumo ou reconto de textos narrativos, menciona os elementos seguintes:					
A – Personagens	1		2		3
B – Tempo ou lugar	1		2		3
C – Elemento desencadeador	1		2		3
D – Peripécia	1		2		3
E – Desenlace	1		2		3
F – Conjunto da história	1		2		3
4 No resumo ou reconto de textos informativos, menciona os elementos seguintes:					
A – Conceitos importantes	1		2		3
B – Generalizações	1		2		3
C – Estrutura lógica	1		2		3
D – Conjunto do texto	1		2		3

Adaptado de: Rhodes, L. K. (1990). "Miscue analysis in the classroom". *The Reading Teacher*, 44, 3, 252-256.

3. Limitações e constrangimentos à avaliação

A selecção da técnica de avaliação a usar está dependente do que se quer avaliar, e em que contexto. Por exemplo, usar uma técnica informatizada exige a posse do equipamento necessário[26].

Para além das técnicas de avaliação, e independentemente das técnicas a utilizar, é importante não esquecermos que há factores que condicionam a avaliação da leitura, entre os quais destacamos:

- **Competências de produção**

Se a avaliação da leitura é feita com o recurso a perguntas de resposta aberta a serem respondidas por escrito, as dificuldades ao nível da escrita poderão condicionar altamente os resultados. Tal não significa que as questões que exijam a elaboração de respostas escritas bem organizadas não devam ser utilizadas, bem pelo contrário, mas não para avaliar leitura. O importante é poder identificar a origem de eventuais dificuldades.

Se a avaliação é feita com o recurso a perguntas orais, as dificuldades ao nível da expressão verbal podem, também, interferir nos desempenhos e resultados.

- **Memória**

A leitura envolve memória. Avaliar a compreensão na leitura, mantendo o texto disponível ou não, pode conduzir também a resultados muito diferenciados. A este propósito é conveniente alertar para o facto de muitos alunos, nomeadamente no 1.º Ciclo do Ensino Básico, lerem o texto apenas uma vez, confiando na memória para responder às questões colocadas, sem voltar de novo ao texto. É como se o texto tivesse sido retirado. Daí a importância de explicitar, no processo de ensino, a importância do processo de consulta do texto durante a realização do questionário.

Assim sendo, é importante analisar se as dificuldades reveladas nas respostas não derivam, de facto, de dificuldades ao nível da memorização.

- **Interesses/Motivação**

O conteúdo dos textos usados para a avaliação é importante. As crianças de 6 anos interessam-se mais pelas consequências das acções, enquanto as de 11-12 anos se interessam mais pela observação de personagens. Os interesses pessoais dos leitores podem ter uma influência directa na motivação com que a leitura é efectuada, e indirecta ao nível dos conhecimentos possuídos, influenciando a extracção de sentido.

26 Por exemplo, há já programas informáticos que permitem que palavras ou textos a ler apareçam, com intervalos pré-programados, no ecrã de computador, e o registo do tempo de latência, isto é, o tempo que decorre entre o aparecimento da palavra e o início da sua pronúncia em voz alta.

O efeito da avaliação

A forma como o aluno encara a própria avaliação é um factor a considerar. Se para muitos alunos a ansiedade gerada pela avaliação pode contribuir para um aumento da atenção e do empenhamento na leitura e nas respostas, para outros pode actuar em sentido contrário. Por exemplo, se os resultados de uma avaliação não tiverem consequências em termos de classificação, pode haver desinvestimento na própria avaliação. Mas a responsabilidade de uma avaliação pode também ditar um aumento de ansiedade geradora de bloqueios.

É importante também que os alunos sejam "parte interessada" nas avaliações de leitura, reunindo informações (por exemplo em portefólio) sobre as suas áreas fortes e fracas e os seus progressos.

Os instrumentos de avaliação

Os instrumentos de avaliação podem, em função da sua qualidade, condicionar as respostas dos leitores. Vimos que mesmo os instrumentos de avaliação considerados informais exigem rigor na sua construção. A adopção de uma perspectiva compósita em termos de leitura implica que os professores procedam a uma análise cuidadosa dos textos a usar no processo de ensino e, como é óbvio, também no processo de avaliação da leitura. **A análise dos textos a serem usados como material de leitura implica que o professor reflicta sobre as exigências dos mesmos** e sobre o tipo de suporte que terá de fornecer aos alunos. Pode acontecer que as dificuldades de compreensão se situem nas perguntas ou nos enunciados e não nos textos a interpretar.

A actual organização das Escolas em Agrupamentos poderá ajudar a que, de forma progressiva, sejam construídos "bancos" de questões relativas a uma enorme variedade de textos e que abranjam os diferentes processos envolvidos na leitura. As questões a colocar neste banco deverão ser submetidas previamente a uma análise por parte dos professores, no sentido de aquilatar da sua qualidade (por exemplo, não ambiguidade) e explicitar a competência que está em causa em cada uma das questões.

Bibliografia

Bibliografia recomendada

Alliende, F. & Condemarín, M. (1987). *Leitura. Teoria, Avaliação e Desenvolvimento*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1.º-6.º de primária)*. Barcelona: Graó.

Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais (2001). ME – DGIDC.

Duarte, I., Ferraz, M.J. e Sim-Sim, I. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: ME/DEB.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Miguel, E. S. (2002). *Compreensão e Redacção de Textos: Dificuldades e Ajudas*. Porto Alegre: Artmed.

Pinheiro, A. M. V. & Rothe-Neves, R. (2001). "Avaliação cognitiva de leitura em voz alta e ditado". *Psicologia. Reflexão e Crítica*, 14 (2), 300-408. www.cielo.br/pdf/prc/v14n2/7865

Referências bibliográficas na brochura

Abrantes, P. (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Abrantes, P. (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB.

Almeida, L. & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (3.ª Ed.). Braga: Psiquilíbrios.

Català, G., Català, M., Molina, E. & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. PL (1.º-6.º de primária)*. Barcelona: Graó.

Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). "DRC: A Dual Route Cascaded model of visual word recognition and reading aloud". *Psychological Review*, 108, 204-256.

Fayol, M. (2000). "La lecture au cycle III: difficultés, rémediations". Actas do seminário *L'exploitation de l'évaluation nationale en CE2: la lecture*. Paris: Ministère de l'Education National.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA.

Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Gernsbacher, M. A.; Varner, K. R. & Faust, M. E. (1990). "Investigating differences in general comprehension". *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 16, 430-445.

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

Miguel, E. S. (2002). *Compreensão e Redacção de Textos: Dificuldades e Ajudas*. Porto Alegre: Artmed.

Ministério da Educação (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Nunziati, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice". *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.

Rémond, M. (1993). *Pourquoi certains enfants ne comprennent-ils pas ce qu'ils lisent?* In G. Chauveau, M. Rémond & É. Rogovas-Chauveau (org.), *L'enfant apprenti lecteur. L'entrée dans le systéme écrit* (pp. 133-150). Paris: INRP & L'Harmattan.

Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? Observation des compétences et des strategies de compréhension de l'écrit chez des éleves romands de sixième*. Neuchâtel: IRDP.

Viana, F. L.; Pereira, I. S. & Teixeira, M. M. (2003). "A Procomlei: uma prova de avaliação da compreensão leitora". *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 8 (Vol. 10), 1446-1457.

Bibliografia de Aprofundamento

Fehring, H. (2003, Ed.). *Literacy Assessment. A Collection of Articles from the Australian Literacy Educator's Association*. Newark, DE: International Reading Association.

Giasson, J. (2005). *La lecture. De la théorie à la pratique*. Bruxelles: De Boeck & Larcier.

Valencia, S. W.; Hiebert, E. H. & Afflerbach, P. P. (1994, Eds). *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. Newark, D.E.: International Reading Association.

Páginas electrónicas recomendadas

http://www.bienlire.education.fr/
Um sítio do Ministério da Educação francês para promover a qualidade no ensino da leitura, e onde são propostas ferramentas várias.

http://www.casadaleitura.org
Sítio da Fundação Calouste Gulbenkian onde poderão ser encontradas sinopses de obras sobre o ensino da leitura e da escrita, mediação de leitura e literatura infantil.

http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/textes.html
Neste sítio podem ser descarregados textos sobre o ensino estratégico da leitura.

http://www.inrp.fr/ONL
Sítio do Observatório Nacional de Leitura francês, onde se podem encontrar as Actas dos Encontros anuais sobre leitura.

http://www.nagb.org
Sítio do National Assessment Governing Board, onde poderão ser encontradas diversas publicações sobre avaliação de leitura.

Ministério da Educação

dgidc
Direcção-Geral de Inovação
e de Desenvolvimento Curricular

9 789727 422722