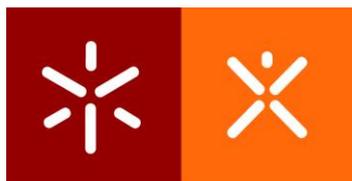


Universidade do Minho
Instituto Educação

Berta Sofia Matos da Silva Cardoso

**A monitorização com base no currículo para
identificar alunos em risco de apresentarem
dificuldades de aprendizagem específicas e
para conhecer as suas experiências de leitura
em contextos familiares e comunitários**

Abril de 2014



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Berta Sofia Matos da Silva Cardoso

A monitorização com base no currículo para identificar alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas e para conhecer as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários

Dissertação do Mestrado em Educação Especial

Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da

Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Abril de 2014

DECLARAÇÃO

Nome: Berta Sofia Matos da Silva Cardosos

Endereço eletrónico: bsmcardoso@gmail.com

Telefone: 967 673 927

Número do Cartão de Cidadão: 10388293

Título da tese: A monitorização com base no currículo para identificar alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas e para conhecer as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários

Orientador: Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Ano de Conclusão: 2014

Designação do Mestrado: Mestrado em Educação Especial – Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas



“Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura””

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 30/04/2014

Assinatura: _____

Agradecimentos

A concretização deste projeto começou com um desejo de melhorar a minha prática pedagógica e de crescer enquanto pessoa. Não foi uma viagem que realizei sozinha. Por isso, quero agradecer:

- À professora Ana Paula Loução Martins por toda a sua disponibilidade, paciência, empenho e entusiasmo, o que me ajudou a crescer imenso.

- À Rosa pela sua amizade, colaboração e apoio ao longo do projeto, sem os quais ficaria à deriva.

- Às minhas colegas de grupo do Mestrado em Educação Especial - Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas e do Curso de Especialização em Educação Especial - Domínio Cognitivo e Motor, Anabela, Rosa, Isabel e Cidália. O seu apoio, a troca de ideias e de experiências foi muito importante ao longo da minha formação.

- A todos os colegas e professores do Mestrado em Educação Especial – Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, em especial à professora Paula Martins e à professora Anabela Santos, por me terem transmitido o seu saber e o seu entusiasmo pela área da Educação Especial.

- Às minhas amigas Sofia e Maria José que sempre me motivaram e apoiaram nas horas mais difíceis.

- À minha família, o meu porto seguro, pelo seu apoio incondicional em mais uma etapa da minha vida.

Resumo

Este estudo teve como finalidade conhecer a percepção dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, no âmbito da primeira fase do modelo de resposta à intervenção. Estudamos a população de 1432 alunos do 3.º ano de escolaridade de 12 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Braga, num total de 85 turmas. Para este estudo foi utilizado um questionário denominado “Ler: A voz dos alunos”. Para a seleção de alunos em risco e alunos não em risco foram utilizados os dados recolhidos através uma prova de Monitorização com Base no Currículo (MBC) - compreensão (MBC-MAZE). Os resultados permitiram concluir que: a) as experiências de leitura em contextos familiares e comunitários não são diferentes entre rapazes ou raparigas, no que respeita ao gosto pela leitura, ao conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e à consciência sobre a sua prestação na leitura; b) as experiências de leitura em contextos familiares e comunitários são diferentes entre rapazes ou raparigas, no que respeita à visita a bibliotecas ou livrarias, à realização de jogos de rimas, ao diálogo com um adulto sobre palavras desconhecidas, ao hábito de ler sozinho, ao hábito de ler acompanhado por um adulto, à correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem, ao diálogo com um adulto sobre o que leram e ao hábito de ver adultos a ler; c) o gosto pela leitura é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentaram dificuldades de aprendizagem específica na leitura; d) o número de vezes que visitam bibliotecas e livrarias é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; e) o hábito de fazer jogos de rimas é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; f) o conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; g) o hábito de ler sozinho é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; h) o hábito de ler acompanhado por um adulto é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; i) a correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem apresenta diferenças entre os alunos em risco e os alunos não em risco; j) o hábito de ver adultos a ler apresenta diferenças entre os alunos em risco e os alunos não em risco; k) a consciência sobre a sua prestação na leitura é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco; l) o valor do *Alfa de Cronbach* para o inquérito foi de 0,585.

Palavras-chave: Leitura, Dificuldades de Aprendizagem Específicas na leitura, MBC - MAZE, Ambientes de leitura familiares e comunitários, Alunos em risco.

Abstract

This study aimed to understand the students' perceptions about their reading experiences in family and community contexts, within the first phase of the response to intervention model. It was used a sample of 1432 students enrolled in the 3rd grade of 12 school clusters in the Municipality of Braga, in a total of 85 classes.

For this study it was used a questionnaire called “ Reading: the voice of the students”. Data was collected through a curriculum-based-measurement probe (CBM-MAZE) for the selection of at risk students and students not at risk.

The results showed that: a) reading experiences in family and community contexts are not different between boys and girls, as regards to the pleasure of reading, to the knowledge of the alphabet letters on entry to 1st grade and the awareness on their performance in reading; b) reading experiences in family and community contexts are different between boys and girls, as regards to the visits to libraries or bookstores, conducting rhyming games, to the dialogue with an adult about unknown words, to the habit of reading alone, to the habit of reading with an adult, to correction of the words that the student does not read well by an adult, to the dialogue with an adult about what they read and to the habit of seeing adults reading; c) the pleasure of reading is different for students at risk and students not at risk for specific learning difficulties in reading; d) the number of times they visit libraries and bookstores is different for students at risk and not at risk students; e) the habit of conducting rhyming games is different for students at risk and not at risk students; f) the knowledge of alphabet letters when entry to 1st grade is different for students at risk and not at risk students; g) the habit of reading alone is different for students at risk and not at risk students; h) the habit of reading with an adult is different for students at risk and not at risk students; i) the correction of the words that student doesn't read well, by an adult, is different between at risk students and students not at risk; j) the habit of seeing adults reading is different at risk students and students not at risk; k) the awareness about his performance in reading is different in at risk students and students not at risk; l) the value of Cronbach's alpha for the survey was 0,585.

Keywords: Reading, Specific Learning Disabilities in Reading, MBC - MAZE, family and community reading environments, students at risk.

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo	iv
Abstract.....	v
Introdução	9
Finalidade e Objetivos	12
Organização e conteúdos	12
Capítulo I – Aprendizagem da Leitura e seus Fatores de Risco	14
1.1 A aprendizagem da leitura e o impacto do seu insucesso.....	14
1.2 Fatores de risco na aprendizagem da leitura.....	18
Capítulo II – Prevenção Primária: O Papel da Escola e da Família.....	34
2.1 O papel do Jardim de infância	35
2.2 O papel do 1.º Ciclo do Ensino Básico	36
2.3 O Papel dos Pais.....	41
Capítulo III – Metodologia	44
3.1. Opção metodológica pelo método quantitativo	44
3.2. Desenho do estudo.....	45
3.2.1 População	45
3.2.2 Instrumentos de recolha de dados.....	46
3.2.3 Procedimentos de recolha de dados	48
3.2.4 Procedimentos de análise e interpretação dos resultados	49
3.2.5 Fiabilidade dos resultados	49
3.2.6 Procedimentos de apresentação dos resultados	49
Capítulo IV – Apresentação dos Resultados	50
4.1. Análise estatística descritiva e inferencial dos resultados	50
4.1.1 Análise descritiva para as variáveis género e risco.....	50
4.1.2 Análise inferencial para as variáveis género e risco.....	61

4.1.3 Análise descritiva por agrupamento	70
4.1.4 Fiabilidade dos resultados	80
Capítulo V – Conclusões e Recomendações	83
5.1. Conclusões	83
5.2. Recomendações.....	90
Referências Bibliográficas.....	91
Anexos	94
Anexo A: Questionário: Ler: A voz dos alunos	95
Anexo B: Pedido de colaboração no estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas	97
Anexo C: Pedido de colaboração no estudo aos Coordenadores do Departamento de 1.º Ciclo.....	99
Anexo D: Pedido de colaboração no estudo aos Encarregados de Educação	101

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização da população segundo o género.	45
Tabela 2 - Distribuição da população pelos Agrupamentos de Escolas	46
Tabela 3 – Frequência e percentagem de resultados do Item 1: <i>Gosto de ler</i>	51
Tabela 4 – Frequência e percentagem de resultados do Item 2: <i>Visito bibliotecas ou livrarias</i>	52
Tabela 5 – Frequência e percentagem de resultados do Item 3: <i>Faço jogos de rimas</i>	53
Tabela 6 – Frequência e percentagem de resultados do Item 4: <i>Quando entrei para a escola do 1.º Ciclo sabia as letras</i>	54
Tabela 7 – Frequência e percentagem de resultados do Item 5: <i>Quando converso com um adulto falamos sobre o significado de palavras desconhecidas</i>	55
Tabela 8 – Frequência e percentagem de resultados do Item 6: <i>Costumo ler sozinho</i>	56

Tabela 9 – Frequência e percentagem de resultados do Item 7: <i>Costumo ler acompanhado por um adulto.</i>	57
Tabela 10 – Frequência e percentagem de resultados do Item 8: <i>Quando leio acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que eu não leio bem.</i>	58
Tabela 11 – Frequência e percentagem de resultados do Item 9: <i>Quando leio acompanhado por um adulto falamos sobre o que li (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).</i>	59
Tabela 12 – Frequência e percentagem de resultados do Item 10: <i>Costumo ver adultos a ler.</i>	60
Tabela 13 – Frequência e percentagem de resultados do Item 11: <i>Acho que leio bem.</i>	61
Tabela 14 – Resultados do Qui-quadrado.....	62
Tabela 15 – Resultados do Qui-quadrado.....	65
Tabela 16 – Frequência de resultados do Item 1: <i>Gosto de ler.</i>	70
Tabela 17 – Frequência de resultados do Item 2: <i>Visito bibliotecas ou livrarias.</i>	71
Tabela 18 – Frequência de resultados do Item 3: <i>Faço jogos de rimas.</i>	72
Tabela 19 – Frequência de resultados do Item 4: <i>Quando entrei para a escola do 1.º Ciclo sabia as letras.</i>	73
Tabela 20 – Frequência de resultados do Item 5: <i>Quando converso com um adulto falamos sobre o significado de palavras desconhecidas.</i>	74
Tabela 21 – Frequência de resultados do Item 6: <i>Costumo ler sozinho.</i>	75
Tabela 22 – Frequência de resultados do Item 7: <i>Costumo ler acompanhado por um adulto.</i>	76
Tabela 23 – Frequência de resultados do Item 8: <i>Quando leio acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que eu não leio bem.</i>	77
Tabela 24 – Frequência de resultados do Item 9: <i>Quando leio acompanhado por um adulto falamos sobre o que li (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).</i>	78
Tabela 25 – Frequência de resultados do Item 10: <i>Costumo ver adultos a ler.</i>	79
Tabela 26 – Frequência de resultados Item 11: <i>Acho que leio bem.</i>	80
Tabela 27 – Análise dos itens em função do total de itens	81

Introdução

No dia a dia, utilizamos as nossas aptidões de leitura como uma coisa banal, sem termos consciência da importância que a mesma assume nas mais simples tarefas do nosso quotidiano. Numa sociedade em que os avanços científicos e tecnológicos ocorrem cada vez mais rápido, a capacidade de ler e de compreender o que se lê permite-nos integrar nesta sociedade e acompanhar o seu desenvolvimento. Quem não o consegue fazer, fica à margem e, no caso das crianças, significa o comprometimento de todo o seu futuro (Snow, Burns, & Griffin, 1998). Tendo em conta esta situação, em 2006, o Governo Português criou o Plano Nacional da Leitura (PNL), sob a responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares. Este Plano mantém-se até hoje e tem como objetivo central elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos seus parceiros europeus. Constitui, por isso, uma resposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia (Alçada, Calçada, Martins, Madureira, & Lorena, 2006).

A justificação da criação deste plano prende-se com os resultados de estudos nacionais e internacionais que mostraram que, no que respeita ao domínio da leitura, a situação de Portugal é grave, revelando baixos níveis de literacia, tanto na população adulta, como entre crianças e jovens em idade escolar. Entre os estudos mais recentes, conta-se o *Programme for International Student Assessment* (PISA), lançado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) em 1997, que pretendia medir a capacidade dos jovens de 15 anos de utilizarem conhecimentos na vida real. Os resultados relativos à avaliação dos níveis de leitura (literacia de leitura) revelaram que Portugal se encontra numa situação muito desfavorável. Os primeiros resultados, publicados em 2000, colocaram 48% dos jovens portugueses nos patamares inferiores (1 ou 2) de uma escala de 5 níveis. E entre a primeira apresentação de resultados e a seguinte, em 2003, não se detetou uma evolução positiva. Também os resultados das provas de aferição, realizadas no final do 1.º ciclo, tornaram evidente que a maioria das crianças faz a transição para o 2.º ciclo sem ter adquirido competências básicas no domínio da leitura e da escrita (Alçada et al., 2006).

Em 2012, através do Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, o Ministério da Educação e da Ciência deliberou que o desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares cuja definição, no seu entender, pretende organizar e facilitar o ensino, pois fornecem uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajudando a delinear as melhores estratégias de ensino. Estas metas são vistas como o documento de referência para o ensino e a aprendizagem e para a avaliação interna e externa (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012).

No documento intitulado “Metas Curriculares de Português, Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos”, de agosto de 2012, verifica-se que o domínio da Leitura e Escrita é considerado a peça fundamental do ensino, pelas suas consequências em todas as áreas disciplinares. No caderno de apoio às Metas, intitulado “Aprendizagem da leitura e da escrita”, pode ler-se que a meta final para a qual tende o processo de aprendizagem da leitura é criar um leitor competente que identifica automaticamente as palavras escritas sem tomar consciência dos processos que conduzem a esta identificação. Ele só percebe conscientemente o seu resultado, o qual é imediatamente integrado no processo de compreensão da frase que contém as palavras, graças à mobilização de conhecimentos gramaticais e relativos aos conteúdos tratados no texto e de capacidades cognitivas como a atenção e a memória de trabalho (Buescu et al., 2012).

Apesar da importância dada à leitura e ao seu processo de aprendizagem pelo Ministério da Educação e da Ciência, este não indica mecanismos e processos que ajudem os professores a identificar os alunos que possam apresentar problemas de aprendizagem neste domínio, nem formas para se identificarem fatores de risco nos ambientes dos alunos. Nesse sentido, no contexto do projeto “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura” - PTDC-CEP-CED-111430-2009 – tem-se vindo a testar a Monitorização com Base no Currículo (MBC) no contexto escolar. A MBC é um método objetivo de medição contínua que foi projetado para explicar os resultados dos alunos e melhorar o planeamento instrucional (Deno, 1985, citado por Fuchs, Fuchs, & Douglas, 1993). Exige que a monitorização se repita com alguma frequência ao longo do tempo, através de um sistema de medição padronizada. Cada prova representa uma forma alternativa que expressa o currículo de um ano. A recolha desta informação é usada para monitorar o crescimento do aluno ao longo do tempo e para determinar quando e como ajustar as práticas de sala de aula para

se melhorarem os resultados dos alunos (Fuchs et al., 1993). A MBC pode ser utilizada para avaliar o progresso dos alunos nos domínios da leitura, da escrita e da matemática. No domínio da leitura, encontram-se duas provas distintas: a que avalia a proficiência na leitura oral de textos (isto é, contabiliza o número de palavras lidas por minuto) e a que avalia a realização da leitura, isto é, a compreensão, através da contabilização do número de palavras corretas que um aluno é capaz de selecionar de entre três, sendo que duas são incorretas (Fuchs et al., 1993).

No projeto anteriormente mencionado, utilizamos a prova de MBC que avalia a compreensão da leitura. Assim, tendo por base os resultados que temos vindo a alcançar neste projeto, tornou-se pertinente abordar o tema do ambiente familiar, uma vez que é um ambiente onde as crianças se sentem seguras e que facilita a sua aprendizagem e o desenvolvimento das aptidões de literacia emergente. Em primeiro lugar, os pais podem contribuir para o desenvolvimento destas aptidões através da promoção do vocabulário das crianças quando leem livros em conjunto, o que, posteriormente, facilitará a sua compreensão, uma vez que já possuem um vocabulário diversificado. Em segundo lugar, os pais podem ensinar o alfabeto às crianças, o que facilitará a aquisição da leitura (Sénéchal, 2006).

A motivação para a realização deste estudo prende-se com os seguintes fatores. Em primeiro lugar, a execução de estudos que utilizem a MBC é importante pois estes podem contribuir para um melhor conhecimento da utilização destas provas para monitorar o progresso dos alunos nas áreas da leitura, escrita e matemática; podem dar a conhecer, aos professores e às escolas, instrumentos práticos e eficazes que os ajudem a verificar se os alunos estão a ter um desempenho correspondente aos descritores estabelecidos nas metas curriculares; e, acima de tudo, permitem identificar precocemente os alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica nas áreas acima referidas. Em segundo lugar, abordando um tema que é tão abrangente e de reconhecida importância para o indivíduo e para a sociedade como a leitura, seria pertinente conhecer as perceções dos alunos em relação à mesma, conhecer os seus hábitos de leitura em contextos familiares e comunitários, assim como verificar se existe uma relação entre os hábitos de leitura dos alunos e a sua proficiência enquanto leitores. Assim, a nível pessoal, a escolha deste tema prende-se com o facto de sentir necessidade de encontrar instrumentos (como a prova de MBC-MAZE) que me permitam fazer uma avaliação rápida e fíável dos alunos nos domínios da leitura e da matemática, de modo a identificar as suas dificuldades e ajustar o método de ensino e as

estratégias, assim como perceber se há características em comum nos hábitos de leitura dos alunos em risco e não em risco em contextos familiares e comunitários e nas percepções dos mesmos sobre a leitura, de modo a alterar comportamentos e proporcionar melhores e diversificadas oportunidades de prática.

Finalidade e Objetivos

Este estudo, tal como mencionado anteriormente, inseriu-se no projeto “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura” - PTDC-CEP-CED-111430-2009”. Neste contexto, o presente estudo teve como finalidade conhecer a percepção dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, no âmbito da primeira fase do modelo de resposta à intervenção. O estudo teve os seguintes objetivos:

1. Caracterizar as percepções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, tendo por base a variável independente género;
2. Comparar a percepção dos alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura tendo por base os seus resultados na prova de monitorização com base no currículo - MAZE - sobre a sua leitura em contextos familiares e comunitários com a percepção dos alunos não em risco;
3. Conhecer a fiabilidade dos resultados.

Organização e conteúdos

Este trabalho está organizado em cinco capítulos que são apresentados após esta introdução.

O primeiro e o segundo capítulos são dedicados à revisão da literatura. No primeiro capítulo é abordado o tema da aprendizagem da leitura. Começa com o enquadramento dos fatores de risco e, de seguida, identifica os fatores biológicos, os fatores académicos, os fatores demográficos, sociais e culturais e os fatores ambientais de literacia familiar. O segundo capítulo é dedicado à prevenção primária, dando destaque ao papel do jardim de infância, do 1.º ciclo do Ensino Básico e termina com a sugestão de algumas atitudes e atividades para os pais, uma vez que estes desempenham

um papel preponderante na educação das crianças. Por fim, apresenta o que diz a investigação quanto a este tema.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia da investigação, onde é apresentada a opção metodológica pelo método quantitativo e o desenho do estudo, com informações sobre a população, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha, de análise e de interpretação dos resultados e a fiabilidade dos mesmos.

No quarto capítulo são apresentados os resultados da investigação. É apresentada a análise estatística descritiva e inferencial dos resultados, nomeadamente a análise descritiva das variáveis género e risco e a análise inferencial das variáveis género e risco. Uma vez que possuíamos os dados, fizemos a análise descritiva por agrupamento.

No quinto capítulo são apresentadas as conclusões do estudo tendo em conta os objetivos da investigação e a discussão dos resultados face ao obtido em outros estudos; por último são efetuadas recomendações para futuras investigações.

Capítulo I – Aprendizagem da Leitura e seus Fatores de Risco

Neste capítulo, iremos abordar a importância da leitura de acordo com a investigação existente.

Iremos também abordar o conceito de literacia emergente e as suas aptidões, uma vez que a aprendizagem da leitura inicia-se antes da entrada na escola onde ocorre a sua aprendizagem formal. De seguida, destacaremos os fatores que são considerados precursores do sucesso na aprendizagem da leitura e, por fim, analisaremos quais os fatores de risco que podem condicionar esta aprendizagem.

1.1 A aprendizagem da leitura e o impacto do seu insucesso

A leitura tem sido uma das áreas de maior interesse por parte de vários investigadores. A aprendizagem da leitura não se inicia apenas quando a criança entra na escola. O desenvolvimento das competências associadas à leitura começa muito antes da idade em que a criança contacta com a aprendizagem formal da mesma. Acontece sempre que a criança interage e manuseia os livros ou outro material impresso, nos diferentes ambientes onde se relaciona, seja em casa, na creche ou no jardim de infância (Snow et al., 1998).

A literacia emergente consiste nas capacidades, nos conhecimentos e nas atitudes que se presume serem precursoras do desenvolvimento de formas convencionais de leitura e de escrita (Sulzby, 1989; Sulzby & Teale, 1991; Teale & Sulzby, 1986, citados por Whitehurst & Lonigan, 1998) e os ambientes que suportam esses desenvolvimentos (por exemplo, a leitura compartilhada; Lonigan, 1994; Whitehurst et al., 1988, citados por Whitehurst & Lonigan, 1998). Além disso, o termo tem sido utilizado para se referir a um ponto de vista sobre a importância das interações sociais em ambientes ricos em literacia para os pré-leitores (Fitzgerald, Schuele, & Roberts, 1992, citados por Whitehurst & Lonigan, 1998) e à defesa para políticas sociais e educacionais relacionadas com esta temática (Bush, 1990; Copperman, 1986, citados por Whitehurst & Lonigan, 1998).

Whitehurst e Lonigan (1998) afirmaram que, de uma perspetiva da literacia emergente, as crianças aprendem muito sobre a leitura e a escrita antes da escolarização formal. Na opinião destes investigadores, num sentido mais restrito, as crianças adquirem o conhecimento do vocabulário, da sintaxe, da estrutura narrativa, dos aspetos

metalinguísticos da língua, das letras e do texto, que se relacionam diretamente com a aquisição da leitura convencional (isto é, com a decodificação e/ou com a compreensão) e da escrita. Estes componentes da literacia emergente são o início das aptidões que a criança precisa de adquirir para se tornar alfabetizada no sentido convencional. Num sentido mais amplo, as crianças adquirem conhecimento sobre as funções, os usos, as convenções e o significado do texto e esse conhecimento pode-se refletir, por exemplo, em atividades de leitura e de escrita emergentes.

Essas atividades podem não refletir as aptidões de literacia emergente, no sentido em que estão ligadas, diretamente, à decodificação, codificação ou compreensão. Em vez disso, esse conhecimento pode refletir um desenvolvimento do conceito de leitura e de escrita por parte da criança e pode interagir com oportunidades de aprendizagem, tanto formais como informais, para avançar na aquisição da literacia convencional (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Nos Estados Unidos da América, a Avaliação Nacional do Progresso Educacional revelou que 37% dos alunos do quarto ano não conseguem atingir os níveis básicos de realização da leitura. A incidência do fracasso na leitura é ainda maior nas famílias de baixo rendimento, nos grupos étnicos minoritários e nos alunos em que o inglês não é a sua primeira língua (Shanahan, 2008). Estes estudos de grande escala mostraram que as crianças, principalmente as que têm entre 5 e 6 anos, diferem muito na consecução das aptidões precursoras iniciais que funcionam como plataforma de lançamento para a posterior aprendizagem da leitura (West, Denton, & Germino-Hausken, 2000; Oeste, Denton, & Reaney, 2000; citados por Shanahan, 2008).

O *National Early Literacy Panel* (NELP) foi criado no ano 2002 para estudar as implicações das práticas instrucionais vividas pelas crianças até aos cinco anos de idade. O principal objetivo deste painel era estabelecer quais as capacidades ou aptidões que podem ser consideradas como precursoras da posterior realização na literacia (Shanahan, 2008).

A investigação tem mostrado que existem várias aptidões que estão associadas à leitura e que, por isso, são consideradas como aptidões convencionais de literacia. São elas: a decodificação, a fluência, a compreensão, a escrita e a soletração. As capacidades de leitura e de escrita convencionais, consideradas como aptidões de literacia emergente, que se desenvolvem a partir do nascimento até aos cinco anos, têm

uma consistente e clara relação com as aptidões convencionais de literacia (Shanahan, 2008).

O NELP (2002) apontou seis variáveis que considera correlacionarem-se com as aptidões anteriores e serem precursoras da leitura. São elas:

1. O princípio do alfabeto, isto é, o conhecimento dos nomes e dos sons associados às letras impressas;

2. A consciência fonológica, que consiste na capacidade de detetar, manipular ou analisar os aspetos auditivos da linguagem falada (incluindo a aptidão de distinguir ou segmentar palavras, sílabas ou fonemas), independentemente do seu significado;

3. A nomeação rápida e automática de letras e de algarismos, isto é, a capacidade de nomear rapidamente letras e algarismos de uma sequência aleatória;

4. A nomeação rápida e automática de objetos e cores, ou seja, nomear rapidamente uma sequência de conjuntos aleatórios de objetos ou de cores;

5. A escrita ou a escrita do seu nome, isto é, a capacidade de escrever letras de forma isolada, a pedido ou de escrever o seu próprio nome;

6. A memória fonológica, que consiste na capacidade de se lembrar de informações faladas, num curto período de tempo (Shanahan, 2008).

Segundo o NELP (2002), existem cinco aptidões de literacia emergente que estão moderadamente correlacionadas com, pelo menos, um dos resultados de literacia num momento posterior da aprendizagem, mas que não mantêm esse poder preditivo quando outras variáveis contextuais importantes foram contabilizadas ou ainda não foram avaliadas pelos investigadores. Estas variáveis potencialmente importantes incluem:

1. Os conceitos sobre impressão, isto é, o conhecimento das convenções de impressão (por exemplo, esquerda-direita, de frente para trás) e de conceitos relacionados com a capa do livro, o autor, o texto;

2. A combinação de elementos do princípio do alfabeto, os conceitos sobre impressão e descodificação inicial;

3. A prontidão da leitura, que consiste, geralmente, numa combinação de princípio do alfabeto, de conceitos de impressão, de vocabulário, de memória e de consciência fonológica;

4. A linguagem oral, isto é, a capacidade de produzir ou compreender a linguagem falada, incluindo vocabulário e gramática;

5. O processamento visual, ou seja, a capacidade de igualar ou discriminar símbolos visuais apresentados (Shanahan, 2008).

Estas onze variáveis, consistentemente, preveem, para as crianças em idade pré-escolar, a conquista posterior da literacia. Embora não seja surpreendente, estas medidas preveem, geralmente, a realização da alfabetização no final do jardim de infância ou no início do primeiro ano (Shanahan, 2008).

Várias atividades, que se podem realizar no jardim de infância ou em casa, ajudam a desenvolver estas aptidões de literacia emergente. A leitura compartilhada, por exemplo, fornece uma fonte extremamente rica de informações e de oportunidades para as crianças aprenderem a língua num contexto desenvolvimental. A exposição ao impresso também promove o desenvolvimento do vocabulário e o desenvolvimento das capacidades de leitura nas crianças mais velhas. Sénechal et al. (1996) mostraram que o número de livros que existe em casa, as visitas à biblioteca e a exposição dos pais ao impresso estão também relacionados com as aptidões de vocabulário das crianças (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Segundo Lyon (2003), a pesquisa tem mostrado consistentemente que, se as crianças não aprendem a compreender e a usar a linguagem, a ler e a escrever, a calcular e a raciocinar matematicamente, para resolver problemas e para comunicar as suas ideias e perspectivas, as suas oportunidades para uma vida mais gratificante e recompensadora estarão seriamente comprometidas.

Segundo este autor, vários estudos longitudinais realizados nos Estados Unidos da América mostraram que o fracasso escolar tem devastadoras consequências no que diz respeito à autoestima, ao desenvolvimento social, às oportunidades de obter uma educação mais avançada e um emprego significativo. Em nenhuma outra área estas consequências são mais evidentes do que quando as crianças deixam de aprender a ler (Lyon, 2003).

Isto acontece porque o desenvolvimento da leitura é a principal capacidade académica, fundamental para toda a aprendizagem. Sem a capacidade de ler, as oportunidades académicas e o sucesso no trabalho são limitados. Além disso, devido à sua importância, a dificuldade em aprender a ler esmaga a emoção e o interesse pela aprendizagem que a maioria das crianças tem quando entra escola.

Nesses estudos, muitos jovens afirmaram o quanto era constrangedor e devastador ler com dificuldade na frente de colegas e professores e ter de mostrar essa fraqueza diariamente. Este tipo de dificuldade afeta as crianças de forma negativa mais cedo do que se pensava. No fim do primeiro ano, as crianças que têm dificuldade em aprender a ler começam a sentir-se menos positivas acerca das suas capacidades, quando se compara com o que acontece no início da escolarização. À medida que os investigadores seguiram estas crianças nos níveis de ensino seguintes, verificaram que a sua autoestima e a sua motivação para aprender a ler sofreram um declínio ainda maior. Na maioria dos casos, os alunos são privados da capacidade de aprender sobre literatura, ciência, matemática, história e estudos sociais porque não conseguem ler livros didáticos adequados ao nível de ensino em que estão inseridos. Os alunos que apresentam dificuldades na leitura também estão muito aquém no desenvolvimento do vocabulário e na aquisição de estratégias para compreender o que leem. Tendem, frequentemente, a evitar a leitura e outras atividades que a exijam. No ensino secundário, o potencial destes alunos para entrar na faculdade diminui substancialmente. Assim, falhar na aprendizagem da leitura coloca a vida e o futuro destas crianças e jovens em risco (Lyon, 2003).

O domínio da leitura é, assim, considerada a mais fundamental capacidade académica para todas as aprendizagens, sejam elas escolares, profissionais ou sociais. Cabe ao Estado, enquanto entidade com poder legislativo e executivo, providenciar os meios necessários para que todas as crianças e jovens tenham as mesmas oportunidades de desenvolver as suas capacidades, seja através da criação de programas curriculares de qualidade desde o jardim de infância, seja através da formação adequada de professores, ou mesmo através da promoção e divulgação da importância da literacia (Snow et al., 1998).

1.2 Fatores de risco na aprendizagem da leitura

A leitura é essencial para o sucesso na nossa sociedade. A capacidade de ler é altamente valorizada e é considerada importante para o desenvolvimento social e económico (Snow et al., 1998). Num mundo dominado pela informação escrita, a aprendizagem da leitura e da escrita é o maior desafio que as crianças têm de enfrentar nos primeiros anos de escolarização. Ganhar este desafio é o primeiro passo para que cada criança, no futuro, se possa tornar um cidadão efetivamente livre e autónomo nas

decisões que toma. A alfabetização condiciona todo o posterior percurso académico como, também, molda o acesso a novos conteúdos e processos intelectuais, determinando, em parte, os limites daquilo que é a liberdade individual de cada um (Silva, 2003).

É reconhecido que o desenvolvimento da leitura começa na infância. As crianças, nos ambientes onde se movem e se relacionam, estão cercadas pela linguagem escrita e estão expostas às funções da leitura e à sua importância na sociedade. A partir de uma certa altura, espera-se que a criança aprenda a ler de uma forma autónoma e eficaz. Porém, nem todas as crianças o conseguem (Snow et al., 1998).

As dificuldades na aprendizagem da leitura são encontradas entre todos os grupos sociais e em todas as salas de aula das escolas do primeiro ciclo, embora algumas crianças com determinadas características demográficas estejam em maior risco que outras. Em alguns casos, as fontes destas dificuldades são relativamente claras, como os défices biológicos que tornam o processamento das relações símbolo-som difíceis e, noutros casos, a fonte menos clara é experiencial, como um ensino inadequado da leitura (Snow et al., 1998).

Tendo por base a investigação recente (Snow et al., 1998; Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1999; Sénéchal & LeFevre, 2002; Torppa et al., 2007; Torppa et al., 2011; Niklas & Schneider, 2013), são apresentados de seguida os quatro fatores considerados de risco para a aprendizagem da leitura.

1. Fatores Biológicos

Começamos por abordar os fatores biológicos, associados ao sistema nervoso central, à genética e ao processamento fonológico, uma vez que a sua etiologia é relativamente simples de identificar.

Sistema Nervoso Central

Hallahan et al. (1999) consideram que o risco de um aluno vir a ser diagnosticado com dificuldades de aprendizagem específicas varia ao longo de várias dimensões. Isto é, os fatores que dão origem ao risco de dificuldades de aprendizagem específicas são aqueles que aumentam o risco de uma grande variedade de outras necessidades educativas especiais.

São várias as condições que Hallahan et al. (1999) apontam como fatores que aumentam o risco de problemas neurológicos que estão na origem das dificuldades de aprendizagem específica:

- a) O baixo peso aquando do nascimento;
- b) A pobreza, a má nutrição e as condições ambientais que podem causar doenças e invalidez;
- c) Mães adolescentes;
- d) Os cuidados pré-natais inadequados, a má nutrição na gestação ou o uso de substâncias que podem prejudicar o feto;
- e) Os riscos ambientais, quer sejam químicos ou sociais;
- f) O abuso, a negligência e um ambiente em que a violência e o abuso de substâncias são difundidos;
- g) Os cortes nos programas sociais que alargam o fosso entre as necessidades das crianças e das suas famílias e a disponibilidade dos serviços sociais.

A pesquisa neurocientífica sobre a leitura expandiu o entendimento no que respeita aos processos de leitura (Shaywitz, 1996, citada por Snow et al., 1998). Todas as dificuldades de leitura, independentemente da sua etiologia primária, devem expressar-se através de alterações dos sistemas cerebrais responsáveis pela identificação e compreensão da palavra. Mesmo estando em desvantagem social ou noutras populações de risco, muitas crianças aprendem a ler, algumas com facilidade e outras com grande dificuldade. Isto sugere que, em todas as populações, a aptidão para a leitura ocorre ao longo de um *continuum* e os fatores biológicos são influenciados por, e interagem com, as experiências do leitor.

Contudo, os resultados de um sistema cerebral anómalo dizem pouco sobre a possibilidade de mudança, de remediação ou sobre a resposta ao tratamento. É bem sabido que, especialmente nas crianças, os sistemas neurais são plásticos e responsivos às novas aprendizagens (Snow et al. 1998). Por isso, uma intervenção de qualidade, adequada às necessidades da criança, pode ajudá-la a superar as suas dificuldades e a evidência atual mostra isso.

Genética

Os fatores genéticos também estão implicados na etiologia de algumas dificuldades de leitura, em estudos de ocorrência familiar e de gêmeos (Pennington, 1989; Scarborough, 1989; citados por Snow et al., 1998 e Olson et al., 1994, citados por Snow et al., 1998). Diferenças na função cerebral e comportamental, associadas a dificuldades de leitura, podem ser originadas por fatores ambientais e/ou genéticos. As contribuições relativas desses dois fatores para um déficit na leitura foram avaliadas em leitores com quociente de inteligência dentro da média e oportunidades educacionais semelhantes. Esta pesquisa forneceu evidências de forte influência genética em muitos dos défices dessas crianças na leitura (DeFries & Alarcon, 1996, citado por Snow et al., 1998) e em processos fonológicos associados (Olson et al., 1989, citado por Snow et al., 1998). Estudos recentes têm encontrado evidências no ADN para a ligação entre alguns casos de dificuldades de leitura e a herança de um gene ou genes no braço curto do cromossoma 6 (Cardon et al., 1994; Grigorenko et al., 1997, citado por Snow et al., 1998).

É importante ressaltar que a evidência para a influência genética das dificuldades na leitura, na população acima descrita, não implica influências genéticas ou diferenças na leitura entre os grupos para os quais existem diferenças ambientais variadas. Tais diferenças entre os grupos podem incluir o estatuto socioeconômico, o inglês como segunda língua e outros fatores culturais. É também importante enfatizar que a evidência para a influência genética e para o anômalo desenvolvimento cerebral não significa que a criança está condenada ao fracasso na leitura (Snow et al., 1998).

O desenvolvimento do cérebro e o comportamento do mesmo são sempre baseados na interação entre as influências genéticas e ambientais. A genética e as descobertas neurobiológicas sugerem por que aprender a ler pode ser particularmente difícil para algumas crianças e o porquê de eles necessitarem de um apoio instrucional extraordinário na leitura e nos processos fonológicos a ela associados (Snow et al., 1998).

Processamento fonológico

Estudos cognitivos da leitura identificaram o processamento fonológico como crucial para uma leitura hábil e assim parece lógico suspeitar que os leitores menos capazes podem ter problemas de processamento fonológico (Snow et al., 1998).

Há evidências de que o primeiro mecanismo específico que permite o sucesso precoce na leitura é a consciência fonológica: o consciente acesso ao nível fonémico do fluxo da fala, assim como alguma aptidão para manipular cognitivamente as representações a este nível. Embora, em geral, os indicadores de funcionamento cognitivo, como a inteligência não-verbal, o vocabulário e a compreensão oral dão contribuições significativas e independentes para predizer a facilidade na aquisição de leitura inicial, a consciência fonológica destaca-se como o fator preditivo mais potente (Stanovich, 1986).

As diferenças individuais e de desenvolvimento no processamento fonológico estão relacionadas, de um modo causal, com a aquisição normal das aptidões de leitura emergente (Ball & Blachman, 1988; Bradley & Bryant, 1985; Stanovich, 1986; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen & Rashotte, 1994, citados por Burgess, 2002). Os processos fonológicos incluem: a consciência fonológica, a recodificação fonológica no acesso ao léxico e a recodificação fonética para manter a informação na memória de trabalho (Gathercole, Willis, & Baddeley, 1991; Wagner & Torgesen, 1987; Wagner, Torgesen, Laughon, Simmons, & Rashotte, 1993; Wagner et al., 1994, citados por Burgess, 2002). A investigação tem mostrado que as diferenças individuais na consciência fonológica estão entre os preditores mais poderosos da capacidade de descodificação inicial das palavras e que um *deficit* na consciência fonológica é visto como o principal obstáculo para as crianças que têm dificuldade em aprender a ler (Adams, 1990; Bryant, Maclean, Bradley, & Crossland, 1990; Mann, 1993; Wagner et al., 1994, citados por Burgess, 2002).

Vários estudos sugerem que a atuação em tarefas que medem a consciência fonológica demonstrou ser um forte fator preditivo da leitura. Do mesmo modo, é um fator preditivo nas dificuldades na leitura. São vários os fatores que influenciam o desenvolvimento da consciência fonológica e, conseqüentemente, também são influenciados por ela. As capacidades de literacia emergentes, principalmente o conhecimento do alfabeto, a leitura, a associação estreita entre a linguagem escrita e falada, assim como as capacidades expressivas e recetivas do vocabulário são fatores que preveem o desenvolvimento da consciência fonológica (Torppa et al., 2007).

Sénéchal e LeFevre (2002), citadas por Torppa et al. (2007), apresentaram um modelo que representava as relações entre as experiências de literacia familiares (como a leitura compartilhada, a exposição aos livros, o ensino das letras às crianças por parte dos pais) e a realização das crianças na linguagem, na consciência fonológica, na

literacia emergente (como os conceitos do impresso e o conhecimento da letras) e na leitura. Neste estudo, as investigadoras concluíram que existe uma forte ligação entre as atividades de literacia familiares através das aptidões de literacia iniciais, até à leitura fluente. Verificaram também que a leitura de livros está relacionada com o desenvolvimento da linguagem recetiva das crianças, enquanto que o ensino das letras, por parte dos pais, está relacionada com a literacia emergente (Sénéchal & LeFevre, 2002).

No seu modelo, uma composição de aptidões de linguagem recetiva e competências de literacia emergentes foram, reciprocamente, relacionadas com a consciência fonológica. A exposição a livros infantis em idade escolar, a consciência fonológica, a literacia emergente e as capacidades associadas à linguagem preveem o nível de leitura em idade escolar (Torppa et al., 2007).

Outros estudos, apresentados por Whitehurst e Lonigan (1998), também mostraram que o conhecimento de rimas e a experiência com as mesmas podem ter um papel no desenvolvimento da consciência fonológica. As crianças em idade escolar são capazes de detetar rimas mesmo quando outras medidas da consciência fonológica são muito difíceis e esta aptidão prevê a consequente identificação de palavras. No entanto, a natureza exata da relação entre a aptidão de detetar rimas, a consciência fonológica e a leitura ainda são alvo de debate.

2. Fatores Académicos

Se um grande número de alunos que deve ser capaz de ler não o está a fazer com sucesso, isto pode sugerir que o ensino disponível não é o mais adequado. Como Carroll (1963) observou há mais de três décadas, se o ensino fornecido por uma escola é ineficaz ou insuficiente, muitas crianças terão dificuldades na aprendizagem da leitura (salvo estejam sujeitos a um ensino adicional fornecido em casa ou noutra lugar) (Snow et al., 1998).

A investigação tem mostrado que um ensino inadequado, no primeiro ano de escolaridade, pode ter efeitos a longo prazo. As crianças que vivenciam práticas pouco eficazes, no primeiro ano, são mais prejudicadas pelo mau início da experiência de aprendizagem e tendem a obter maus resultados nos anos seguintes (Pianta, 1990, citado por Snow et al., 1998). Se estas crianças apresentam grandes dificuldades em

descodificar o impresso, são cada vez menos expostas a textos e a outro material impresso do que os seus pares (Stanovich, 1986).

Adicionalmente, estas crianças são frequentemente expostas a materiais que são muito difíceis para elas, o que pode agravar a situação. A combinação da falta de prática, de limitadas capacidades de descodificação e de materiais difíceis resulta num início de experiências de leitura pouco recompensador, o que leva a um menor envolvimento nas atividades em que a leitura está relacionada. A falta de exposição e de prática da parte dos leitores mais fracos atrasa o desenvolvimento da automaticidade e da velocidade ao nível de reconhecimento de palavras. Este processo necessita de recursos cognitivos que devem ser alocados aos processos de alto nível de integração de texto e de compreensão. Assim, a leitura com sentido é prejudicada, as experiências de leitura pouco recompensadoras multiplicam-se e a prática da leitura é evitada ou meramente tolerada, sem um verdadeiro envolvimento cognitivo (Stanovich, 1986).

As crianças que leem bem e que têm bom vocabulário lerão mais, aprenderão mais significados das palavras e, portanto, lerão ainda melhor. Crianças com vocabulário insuficiente, que leem devagar e sem prazer, lerão menos e, como resultado, têm um desenvolvimento do conhecimento do vocabulário mais lento, que inibe o crescimento na capacidade de leitura. É o que os investigadores apelidam de *Matthew effects* – “os ricos tornam-se mais ricos e os pobres mais pobres”. Esta noção nasce da ideia de que os indivíduos que possuem as primeiras experiências educacionais mais vantajosas são capazes de utilizar as novas experiências de forma mais eficiente (Stanovich, 1986).

A falta de qualidade no ensino proporcionado na sala de aula pode ser atribuída a várias condições que ocorrem em conjunto, nomeadamente:

a) Baixas expectativas para o sucesso por parte do corpo docente e da administração da escola, o que se pode traduzir num ritmo lento e num currículo pouco exigente;

b) Professores pouco informados sobre métodos eficazes para ensinar os leitores iniciantes;

c) A indisponibilidade de livros e de outros materiais;

d) Salas de aula lotadas e ruidosas (Snow et al., 1998).

Neste aspeto, o Estado, enquanto entidade com poder legislativo e executivo, pode desempenhar um papel bastante decisivo na modificação e/ou alteração destes fatores, criando boas condições nas escolas para que todas as crianças tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem (Snow et al., 1998).

3. Fatores Demográficos, Sociais e Culturais

A principal fonte da necessidade de enfrentar os problemas das dificuldades de leitura advém da sua distribuição pela sociedade pois estas estão presentes em todas as classes sociais. Contudo, crianças oriundas de famílias pobres, crianças de ascendência afro-americana e hispânica e crianças que frequentam escolas urbanas, estão em risco de obter resultados piores na leitura do que as crianças que são de classe média, de ascendência europeia e americana e que frequentam escolas suburbanas. Identificar as disparidades demográficas pode ajudar a identificar os grupos-alvo da prevenção (Snow et al., 1998).

Hallahan et al. (1999) referem que não pode haver confusão entre as diferenças culturais e um atraso no desenvolvimento da criança, para que a avaliação, a prevenção e a remediação das dificuldades de aprendizagem específicas não estejam equivocadas e que as crianças sejam, inadequadamente, colocadas na Educação Especial (Hallahan et al., 1999).

As diferenças culturais podem ser vistas como o desfasamento que existe entre as escolas e as famílias nas definições de alfabetização, nas práticas de ensino e nos papéis dos pais e dos professores. Estas diferenças podem criar obstáculos para a aprendizagem das crianças na escola (Snow et al., 1998). Os professores devem estar cientes destas diferenças culturais e linguísticas e das características distintas que fazem parte da definição de necessidades educativas especiais. Também devem ser mais compreensivos e aceitar a diversidade cultural das famílias e trabalhar mais proximamente com as mesmas (Hallahan et al., 1999).

Outros autores afirmam que as diferenças culturais primárias, referidas anteriormente, importam muito menos do que as “descontinuidades culturais secundárias”, como por exemplo, a baixa motivação e as baixas expectativas educacionais que são o resultado da discriminação e de oportunidades sociais e económicas limitadas para certos grupos minoritários (Ogbu, 1974, 1982, citado por Snow et al., 1998). Porém, segundo Snow et al. (1998), outros autores afirmaram que a

alta motivação e aspirações educacionais podem e devem coexistir com o baixo rendimento (por exemplo, Labov et al., 1968, trabalhando na comunidade Africano-americanos; Goldenberg & Gallimore, 1995, na comunidade hispânica) e que outros fatores devem, portanto, explicar a concretização diferencial de grupos culturalmente diversos.

A alfabetização e a educação são valorizadas positivamente pelos adultos em comunidades minoritárias e os pontos de vista positivos são muitas vezes levados para a escola pelas crianças (Nettles, 1997, citado por Snow et al., 1998). No entanto, a maneira como a leitura é vista e utilizada por adultos e crianças varia entre famílias de diferentes grupos culturais, de várias formas que podem influenciar a participação das crianças em atividades de alfabetização na escola, como Heath (1983) referiu. E os adultos, em algumas comunidades, podem ver muito poucos papéis funcionais para a alfabetização, pelo que não proporcionarão, em casa, as condições mais favoráveis para a aquisição da leitura e da escrita por parte das crianças (Snow et al., 1998).

4. Fatores Ambientais de Literacia Familiar

Já expusemos anteriormente que as aptidões da literacia emergentes desenvolvem-se desde o nascimento até aos cinco anos e que ajudam a prever se as crianças poderão, ou não, apresentar dificuldades na aquisição da leitura. Por isso, o ambiente familiar onde a criança está inserida é de suma importância para o desenvolvimento destas aptidões.

A importância do envolvimento parental na aprendizagem das crianças nunca esteve em causa e tem sido alvo de vários estudos, em diversos contextos de investigação. Assim, compreender como os diferentes aspetos do envolvimento parental podem influenciar a aquisição da leitura por parte das crianças é de grande importância (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Hess e Holloway (1984), citados por Snow et al., 1998, identificaram cinco grandes áreas de funcionamento das famílias que poderão influenciar o desenvolvimento da leitura. São elas:

1. O valor atribuído à literacia: ao lerem e ao encorajarem os seus filhos a ler, os pais mostram que valorizam a leitura;

2. A pressão do sucesso: ao expressarem as suas expectativas de realização dos seus filhos, providenciando práticas de leitura e respondendo à iniciação e interesse dos seus filhos pela leitura, os pais podem criar uma pressão para o sucesso dos mesmos;

3. A disponibilidade e o uso instrumental de materiais de leitura: experiências relacionadas com a literacia têm mais tendência para ocorrer em casas que contêm livros infantis e outros materiais de leitura e de escrita;

4. Ler com as crianças: os pais podem ler para as crianças na hora de deitar ou noutras alturas e podem ouvir os seus filhos a ler em voz alta, ajudando-os e corrigindo-os sempre que necessário;

5. Oportunidades de interação verbal: ao falar com os seus filhos sobre o seu dia ou sobre as histórias que leram, os pais estão a providenciar uma oportunidade rica de alargar o seu vocabulário (Hess e Holloway, 1984, citados por Snow et al., 1998).

Whitehurst & Lonigan (1998) afirmaram que existe uma correlação significativa entre o ambiente familiar de literacia e as aptidões da linguagem das crianças em idade pré-escolar. Verificaram que, em termos de desenvolvimento da linguagem, a leitura compartilhada proporciona uma fonte extremamente rica de informações e uma oportunidade de as crianças aprenderem vocabulário num contexto desenvolvimental sensível. A exposição ao impresso também tem efeitos significativos no desenvolvimento da leitura de crianças que já sabem ler.

Também Sénéchal et al. (1996) mostraram que outros aspetos do ambiente familiar propício à literacia, como o número de livros em casa, as visitas a bibliotecas e a própria exposição dos pais ao impresso, estavam relacionados com as aptidões de vocabulário das crianças. Contudo, apenas a frequência de visitas à biblioteca estava relacionada com o vocabulário das crianças, depois de controlar os efeitos da exposição ao impresso das mesmas (Whitehurst & Lonigan, 1998). No mesmo artigo, os autores afirmaram que outros aspetos da interação verbal entre os adultos e as crianças também estavam associados à aquisição de algumas capacidades da literacia emergente. Por exemplo, as conversas entre adultos e crianças durante as refeições ou outras interações, como explicações sobre determinados assuntos ou sobre histórias que leram, contribuíram para o desenvolvimento das capacidades de linguagem descontextualizada das crianças (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Em relação a outras aquisições em termos da linguagem não-verbal, Whitehurst e Lonigan (1998) apresentaram vários estudos que mostravam que a frequência da leitura

compartilhada estava relacionada com os conceitos do impresso. Mostravam também que, em famílias onde existiam mais momentos de literacia em casa, as crianças apresentavam um maior conhecimento sobre o uso e as funções da linguagem escrita, bem como um maior conhecimento do registo da linguagem escrita e dos conceitos convencionais sobre a impressão (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Segundo Sénéchal, LeFevre, Thomas e Daley (1998), citados por Whitehurst e Lonigan (1998), o conhecimento da linguagem escrita das crianças em idade pré-escolar ou a frequentar o primeiro ano de escolaridade, nomeadamente, o conhecimento das letras, a soletração e a identificação das palavras, estava associado à tentativa de ensino do alfabeto por parte dos pais mas não com a exposição aos livros de histórias. Adicionalmente, as aptidões da linguagem oral das crianças estavam associadas à exposição aos livros de histórias mas não com as tentativas de ensino do alfabeto por parte dos pais (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Num estudo desenvolvido por Torppa, Poikkeus, Laakso, Tolvanen, Leskinen, Leppanen, Puolakanaho e Lyytinen (2007), os autores abordaram todos os ambientes de aprendizagem da criança, apresentando os contributos de cada um para a aprendizagem da leitura. O primeiro aspeto abordado foi o ambiente familiar de literacia. Como já referimos anteriormente, a leitura compartilhada é particularmente benéfica para o desenvolvimento da linguagem porque leva os participantes à interação recíproca, o que, por sua vez, ativa a própria entrada na conversação e os comentários da criança. A exposição precoce às experiências de leitura compartilhada foi positivamente associada ao desenvolvimento do vocabulário expressivo e recetivo, à compreensão sintática e ao conhecimento das convenções do impresso (Torppa et al., 2007).

Torppa et al. (2007) também referiram que os modelos positivos que os pais podem providenciar às crianças através das suas atitudes e práticas de literacia podem ter uma influência indireta no desenvolvimento da criança. Uma criança que, frequentemente, observa os seus pais envolvidos em atividades de literacia é suscetível de ser mais interessada em participar na leitura compartilhada, está mais motivada para aprender o alfabeto e é mais persistente face às dificuldades (Lyytinen et al., 1998; Scarborough et al., 1991; Snow et al., 1998, citados por Torppa et al., 2007).

Depois da entrada na escola, um novo ambiente faz parte da vida da criança e uma nova variável emerge: ser membro de uma determinada turma. Para além do efeito causado pelas diferenças entre professores, também há diferenças nas características das

turmas (como por exemplo, o número de alunos ou o número de alunos com necessidades educativas especiais) que podem apoiar ou dificultar a aprendizagem da criança (Torppa et al., 2007).

Por fim, Torppa et al. (2007) salientaram a importância do próprio interesse da criança na compreensão da dinâmica entre fatores ambientais e o desenvolvimento da linguagem e da alfabetização. Uma criança que está altamente interessada nas atividades de leitura está, provavelmente, numa posição melhor para desenvolver uma fundação forte para o desenvolvimento da literacia do que uma criança que não está motivada ou interessada (Torppa et al., 2007).

Num outro estudo longitudinal sobre o risco familiar de dislexia, Torppa, Eklund, van Bergen e Lyytinen (2011) pretendiam verificar se as aptidões de literacia dos pais com dislexia podiam prever as aptidões de literacia dos seus filhos. Já vários estudos tinham mostrado que as crianças que nascem em famílias em que, pelo menos, um dos pais tem dislexia, apresentam uma grande variedade de problemas ao nível da linguagem e da literacia, anteriores à entrada na escola. Mas nem todas as crianças que nascem em ambientes familiares de risco, neste caso, de risco de dislexia, enfrentam dificuldades na leitura (Torppa et al., 2011).

Existe o consenso de que a etiologia da capacidade ou incapacidade para a leitura é multifatorial, em que os fatores genéticos exercem uma maior influência do que os fatores ambientais. Dado que os pais fornecem tanto o material genético como uma importante parte do ambiente de infância às suas crianças, a relação entre pais e a capacidade para a leitura das crianças é esperada. Se, de facto, se encontrar a transferência intergeracional da (in)capacidade dos pais para as crianças, a gravidade da dislexia parental pode ser vista como um indicador da propensão das crianças para a dislexia. Se as crianças tendem a desenvolver idênticos tipos de dificuldades como os seus pais com dislexia, então avaliar as capacidades dos pais pode fornecer informação preditiva sobre o desenvolvimento dos seus filhos. Isto pode ser um recurso valioso para elaborar programas individuais que vão ao encontro das necessidades das crianças (Torppa et al., 2011).

Neste estudo, Torppa et al. (2011) verificaram que as crianças oriundas de famílias em que, pelo menos um dos pais tinha dislexia, apresentavam debilidades em todas as aptidões de linguagem e de literacia antes da entrada na escola. Verificaram também que os pais destas crianças apresentavam uma leitura e uma soletração

significativamente pobre, em comparação com os pais do grupo de controlo, que não apresentavam dislexia. A análise regressiva dos dados permitiu mostrar que as aptidões de leitura e de soletração das crianças podem ser previstas pelas competências parentais. Os autores não encontraram diferenças entre os grupos com e sem dislexia no que diz respeito ao sexo da criança ou do pai com dislexia, à educação parental, ao ambiente familiar de literacia ou ao interesse pela leitura das crianças (Torppa et al., 2011).

De um modo geral, os resultados apresentados neste estudo sugerem que a utilização das competências parentais em famílias com historial de dislexia pode ser útil quando se avalia se e quais as dificuldades de literacia que as crianças podem enfrentar. A antecipação precoce da suscetibilidade das crianças para as dificuldades de aprendizagem na leitura pode proporcionar oportunidades importantes de oferecer, às crianças em risco, programas preventivos adequados para minimizar os desafios durante a idade pré-escolar (Torppa et al., 2011).

Niklas e Schneider (2012) realizaram um estudo longitudinal, na Alemanha, que pretendia medir o impacto do ambiente familiar de literacia no desenvolvimento das competências linguísticas, comparado com outras variáveis importantes, nomeadamente, as que são consideradas como aptidões de literacia emergente. A investigação tem mostrado que o ambiente de literacia que a família proporciona age como mediador entre o estatuto socioeconómico (SES) e o historial de emigração, por um lado, e as competências de leitura, por outro. Os autores mostraram, num estudo realizado em 2010, que o ambiente familiar de literacia explicava a variância em todas as medidas de desempenho, em especial de vocabulário e de consciência fonológica. Além disso, uma estreita associação entre o ambiente familiar de literacia com o SES e a emigração foi encontrada (Niklas & Schneider, 2013).

As famílias em que, pelo menos, um dos pais nasceu fora da Alemanha e/ou famílias com menor SES promovem um ambiente familiar de literacia menos favorável, com menos livros em casa, menos momentos de leitura para as crianças ou menos visitas a bibliotecas, por exemplo. Por isso, não é surpreendente que a maioria das crianças destas famílias inicie o seu percurso escolar com certas desvantagens linguísticas. Estas desvantagens também podem ser explicadas pelo facto de não falarem alemão em casa, mas sim a língua nativa dos pais. Assim, as políticas educativas devem focar-se também nas famílias e no ambiente de ensino que estas proporcionam. Ao ajudar os pais a melhorarem o ambiente familiar de literacia, está-se

a ajudar as crianças a melhorar o seu desempenho académico (Nikklas & Schneider, 2013).

No sentido de saber sobre estudos feitos nas últimas décadas com o objetivo de identificar os fatores de risco, entre eles familiares, presentes em alunos com dificuldades de aprendizagem específica na área da leitura, fizemos uma pesquisa na base de dados digital *Academic Search Complete*, com as palavras-chave *Learning Disabilities* e *Home Literacy Environment*, e encontramos estudos da Finlândia, da Alemanha e do Canadá.

O estudo realizado por Nikklas e Schneider (2012), não se focou apenas no ambiente familiar de literacia mas também analisou o impacto de algumas variáveis que predizem o desenvolvimento inicial da leitura e da escrita. Adicionalmente, explorou a relação entre o ambiente familiar de literacia, o SES e o historial de emigração, de um lado, com a leitura e ortografia e seus precursores, por outro lado, controlando outros fatores explicativos relevantes. Por fim, explorou se o ambiente familiar de literacia influencia as competências iniciais no início do 1.º ano de escolaridade, acima e além de possíveis impactos do ambiente familiar de literacia no conhecimento das letras, no vocabulário e na consciência fonológica no jardim de infância.

A recolha dos dados foi realizada no contexto de um estudo longitudinal de grande escala no Sul da Alemanha. A avaliação começou a cerca de 18 meses antes de matrícula escolar, quando as crianças tinham cerca de 4 anos de idade. Foi repetida 6 e 15 meses após a primeira avaliação, assim como no 1.º mês após a matrícula escolar e no fim do 1.º ano de escolaridade, respetivamente. No total, 921 crianças (46,8% raparigas e 53,2% rapazes) foram avaliadas. No momento da matrícula escolar, a idade variou entre 63 e 96 meses, com média de idade de 77 meses (DP = 4,6). As crianças estavam distribuídos por 63 jardins de infância no sul da Alemanha, localizados principalmente em áreas urbanas (cerca de 80%).

Os investigadores concluíram que não havia correlações significativas entre o ambiente familiar de literacia e o sexo e a idade. Contudo, foram encontradas correlações significativas para o ambiente familiar de literacia com origem emigrante e para a variável SES. Essas correlações indicam que as famílias não emigrantes e famílias com um melhor nível socioeconómico oferecem um melhor ambiente familiar

de literacia. Além disso, encontraram correlações significativas, mas mais fracas, entre o ambiente familiar de literacia e o atendimento no jardim de infância, por um lado, e as medidas de inteligência, bem como a nomeação rápida, por outro lado. Embora os resultados devam ser interpretados com cuidado, os investigadores consideram que oferecem informações interessantes e importantes e várias implicações para a política, principalmente no foco que devem dirigir para as famílias e para o ambiente de ensino que elas proporcionam (Niklas & Schneider, 2013).

Torppa et al. (2011) realizaram um estudo sobre o risco familiar no qual examinavam se as capacidades de literacia dos pais com dislexia prediziam as capacidades de literacia dos seus filhos.

A amostra era constituída por 99 famílias, cada uma contendo um pai com dislexia. As crianças foram acompanhadas desde o nascimento, como parte do Estudo Longitudinal de Dislexia da Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Os pais considerados com dislexia relataram inicialmente um historial de dificuldades na aprendizagem da leitura. Posteriormente, o seu *status* de dislexia foi confirmado através de uma extensa avaliação individual, compreendendo leitura, ortografia e processamento fonológico e ortográfico. Além disso, todos os pais deste grupo relataram um familiar próximo com problemas de leitura e de ortografia.

Os resultados mostraram que entre 10 e 25% da variação na precisão de leitura e de soletração das crianças, e entre 8 e 16% da variação na fluência da leitura das crianças pode ser previsto pelas capacidades de seus pais com dislexia. O mais forte preditor de precisão na leitura do texto, na leitura de pseudo palavras e na soletração das crianças era a soletração dos pais. Notaram, no entanto, que as correlações de medida de precisão das crianças e a leitura de pseudo palavras e a soletração dos pais eram muito semelhantes. O mais forte preditor de leitura de textos e de pseudo palavras das crianças era, no entanto, a precisão de leitura de pseudo palavras dos pais. Os preditores parentais da fluência da leitura das crianças do 3.º ano variaram em todas as medidas. O mais forte preditor da fluência de leitura do texto era a extensão de números mencionada pelos pais, o mais forte preditor da fluência de leitura de pseudo palavras era a nomeação rápida de palavras dos pais e os preditores mais fortes da fluência de leitura de uma lista de palavras foram a exclusão do fonema e o reconhecimento rápido de palavras. A fluência de leitura de pseudo palavras não foi significativamente prevista por nenhuma das avaliações parentais. Os resultados apresentados neste estudo sugerem que a utilização das competências parentais em famílias com historial de dislexia pode

ser útil quando se avalia se e quais as dificuldades de literacia que as crianças podem enfrentar. A antecipação precoce da suscetibilidade das crianças para a dislexia pode proporcionar oportunidades importantes de oferecer, às crianças em risco, programas preventivos adequados para minimizar os desafios durante a idade pré-escolar (Torppa et al., 2011).

Sénéchal e LeFevre (2002) realizaram um estudo longitudinal de 5 anos, no qual acompanharam 168 crianças da classe média e média-alta de três escolas: Ottawa, Ontário e Canadá. Neste estudo foram analisadas as relações complexas entre as primeiras experiências de alfabetização em casa, a subsequente linguagem recetiva e as capacidades de literacia emergentes e a realização na leitura.

Os resultados mostraram que a exposição das crianças aos livros estava relacionada com o desenvolvimento de vocabulário e com a capacidade de compreensão auditiva, e que essas competências linguísticas estavam diretamente relacionados com a leitura das crianças no 3.º ano de escolaridade. Por outro lado, o envolvimento dos pais no ensino da leitura e da escrita de palavras às crianças está relacionado com o desenvolvimento das capacidades de literacia emergente. As capacidades de literacia emergente prevêm a leitura de palavras no final do 1.º ano de escolaridade e, indiretamente, prevêm a leitura no 3.º ano de escolaridade. A leitura de palavras no final 1.º ano prevê a compreensão da leitura no 3.º ano (Sénéchal & LeFevre, 2002).

Começamos este capítulo com uma referência à importância da leitura no nosso dia-a-dia, à definição do conceito de literacia emergente e identificamos os precursores do sucesso na aprendizagem da leitura. Em seguida, procuramos identificar os fatores de risco que podem condicionar a aprendizagem da leitura, levando ao desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específica. Assim, referimos os fatores biológicos, académicos, sociais e culturais, dando especial destaque aos fatores ambientais de literacia familiar pois, se a criança desenvolve as suas competências iniciais de literacia desde o nascimento, o ambiente familiar assume particular importância neste desenvolvimento, uma vez que é o meio privilegiado onde a criança pode expandir as suas competências em segurança e conforto. Não há imagem mais atrativa e ternurenta do que um pai a ler com o seu filho. Esta imagem ilustra o amor paternal, a importância da unidade familiar e, principalmente, o compromisso assumido pelos pais quanto ao futuro das crianças (Whitehurst & Lonigan, 1998).

Capítulo II – Prevenção Primária: O Papel da Escola e da Família

O primeiro nível de intervenção do modelo educativo de resposta à intervenção centra-se na prevenção primária, ou seja na prevenção dos problemas de aprendizagem na leitura, que deve começar muito antes da entrada da criança no jardim de infância. Esta prevenção deve assegurar que as famílias e as creches ofereçam experiências e apoio que permitam o desenvolvimento da linguagem e de aptidões iniciais de literacia. Os pais e os profissionais que lidam com as crianças devem despender tempo para conversar com elas, ler livros, providenciar material de escrita, favorecer o jogo dramático que possa incorporar atividades de literacia, mostrar os usos da literacia e manter uma alegre e divertida atmosfera em volta destas atividades. Para a maioria das crianças, esta prevenção primária irá assegurar a sua preparação para a aprendizagem formal da leitura (Snow et al., 1998).

Neste capítulo, apoiados na investigação disponível, iremos abordar o que se pode, e como se pode, fazer em termos de intervenção, para desenvolver as capacidades de leitura da criança, desde o nascimento até ao primeiro ciclo do ensino básico. Também iremos dar destaque ao papel que os pais podem ter e o contributo que podem dar para que os seus filhos possam desenvolver plenamente as suas capacidades de literacia.

Segundo Torgesen (2002), para atuar de modo adequado no facto de muitas crianças progredirem nos seus estudos com capacidades de leitura inadequadas ao nível de ensino em que se encontram, é necessário mudar a maneira como se ensina a ler de três modos:

a) Em primeiro lugar, é necessário garantir que a instrução dada desde o jardim de infância até ao terceiro ano seja adequada, dando ênfase ao conhecimento das letras e à compreensão da leitura;

b) Em segundo lugar, é necessário monitorizar o ensino, com regularidade, de modo a identificar os alunos que não estão a evoluir na aprendizagem da leitura, mesmo quando estão a receber a instrução adequada e de qualidade;

c) Por último, é necessário oferecer, às crianças que estão em risco na aprendizagem da leitura, uma instrução mais intensa, mais explícita e um apoio mais individual.

É sobre estes três aspetos que nos iremos debruçar de seguida. Começamos por destacar o que se pode fazer no jardim de infância e nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico.

2.1 O papel do Jardim de infância

Excelentes práticas no jardim de infância podem fazer diferença para as crianças em situação de risco. Neste caso, excelente implica fornecer oportunidades ricas para aprender e praticar a língua e as aptidões relacionadas com a literacia num ambiente lúdico e motivante. Excelentes vivências no jardim de infância têm um papel importante na prevenção ou redução dos problemas de leitura para crianças em situação de risco (Snow et al., 1998).

Snow et al. (1998) identificaram algumas estratégias instrucionais para o jardim de infância e os primeiros anos de escolaridade que facilitam esta prevenção. O professor/educador, no jardim de infância, tem de assegurar os meios necessários para desenvolver a literacia, num ambiente sensível e adequadamente providente, a fim de assegurar que as crianças deixam o jardim de infância com as capacidades iniciais de literacia desenvolvidas, para aprender a ler com facilidade no primeiro ano de escolaridade.

Para isso, deve:

a) Em primeiro lugar, assegurar que as crianças deixem o jardim de infância familiarizadas com os elementos estruturais e a organização do impresso. Até o final deste nível de ensino, as crianças devem estar familiarizadas com as formas e os formatos de livros e outros recursos de impressão e devem ser capazes de reconhecer e escrever a maior parte do alfabeto; também devem ter alguma consciência fonémica de base, ou seja, compreender a segmentação de palavras faladas em unidades menores;

b) Em segundo lugar, devem estabelecer perspetivas e atitudes nas quais aprender sobre e através do impresso dependem. Isto inclui motivar as crianças a serem alfabetizadas e fazê-las sentir-se como alunos bem-sucedidos (Snow et al., 1998).

Para atingirem estes objetivos, os educadores podem utilizar várias estratégias, atividades e materiais, tais como:

i) Ler em voz alta diferentes tipos de livros e fazer a sua exploração;

ii) Utilizar livros grandes em que as crianças podem acompanhar a leitura e observar as ilustrações;

iii) Utilizar livros que empreguem as repetições e que ajudem na previsão do que irá acontecer;

iv) Utilizar livros em que algumas palavras são substituídas por imagens e que facilitam a leitura dos alunos, mesmo quando eles não sabem ler;

v) Proporcionar várias oportunidades de desenvolver a linguagem, demonstrando que tudo o que é dito pode ser escrito e vice-versa;

vi) Utilizar jogos dramáticos de modo a que as crianças possam explorar e experimentar várias situações do seu cotidiano, o que lhes permite desenvolver a sua linguagem e as suas capacidades narrativas;

vii) Ajudar as crianças a descobrirem o princípio alfabético, através do conhecimento do alfabeto e do desenvolvimento da consciência fonológica (Snow et al., 1998).

Desenvolver estas aptidões devia ser o objetivo principal do jardim de infância, não só porque são a chave para o sucesso na aprendizagem da leitura quando as crianças estão no primeiro ano, mas também porque são críticas para a eficácia das atividades iniciais de leitura realizadas neste nível de ensino (Snow et al., 1998).

2.2 O papel do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A missão da escola pública é oferecer a cada criança a igualdade de oportunidades educacionais, independentemente da formação, da educação e do rendimento dos pais. A mais fundamental e importante questão para as escolas é o modo como ensinam a ler e a escrever, principalmente nos anos iniciais. Crianças que lutam em vão com a leitura, no primeiro ano, logo decidem que não gostam nem querem ler (Juel, 1988, citado por Snow et al., 1998). Mesmo que não se enquadrem em nenhuma das reconhecidas categorias de risco referidas anteriormente, estas crianças correm o risco de maus resultados na leitura e na literacia (Snow et al., 1998). Assim, no que concerne aos primeiros anos de escolaridade, o principal objetivo do professor deve ser assegurar que todos os alunos se tornem bons leitores. A instrução, nestes anos de escolaridade, deve ser delineada para:

Ser explícita e prática, com estruturas de som que levem ao desenvolvimento da consciência fonêmica;

Proporcionar uma familiaridade com as correspondências de letra-som e as convenções comuns de ortografia e o seu uso na identificação de palavras impressas;

Proporcionar o desenvolvimento de um rápido reconhecimento de palavras frequentes;

Desenvolver uma leitura independente, incluindo a leitura em voz alta (Snow et al., 1998).

A natureza e a qualidade da instrução na sala de aula são a força central na prevenção das dificuldades de aprendizagem da leitura nas crianças mais novas. Uma instrução inicial adequada requer:

- i. Um foco no uso da leitura para obter significado a partir do impresso;
- ii. Um entendimento da estrutura sublexical das palavras faladas;
- iii. Uma exposição à natureza do sistema ortográfico;
- iv. Uma prática na especificidade das relações entre letra e som mais regulares e frequentes;
- v. Constantes e intensivas oportunidades de leitura (Snow et al., 1998).

O progresso adequado na aprendizagem da leitura, a partir do nível inicial, depende de:

- i. Ter-se estabelecido uma compreensão de como os sons são representados alfabeticamente;
- ii. Uma prática suficiente na leitura para alcançar a fluência com diferentes tipos de textos escritos para diferentes propósitos;
- iii. Uma instrução focada no crescimento do vocabulário e dos conceitos;
- iv. Um controlo sobre os procedimentos de monitorização da compreensão da leitura e da reparação de mal-entendidos (Snow et al., 1998).

As atividades desenhadas para garantir estas oportunidades de aprendizagem devem incluir:

- i. A prática da leitura e da releitura;

- ii. A escrita como um meio de estudar as palavras e com a finalidade de comunicar;
- iii. A escrita de palavras inventadas como uma forma de explorar a relação letra-som;
- iv. A instrução da soletração para melhorar a consciência fonológica e as relações entre as letras e os sons (Snow et al., 1998).

Torgesen (2002) destaca alguns factos sobre a leitura que considera serem relevantes para a prevenção das dificuldades nesta área.

Em primeiro lugar, refere que o principal objetivo da instrução da leitura é ajudar as crianças a adquirirem todas as aptidões necessárias para construir ou compreender o significado de um texto, nas suas múltiplas formas e géneros (Torgesen, 2002).

Em segundo lugar, o autor refere que são necessários dois tipos de aptidões e de conhecimento para uma boa compreensão da leitura. Para ser capaz de compreender o significado de um texto, uma criança necessita de ter desenvolvidas as aptidões de compreensão da linguagem e a aptidão de identificar, correta e fluentemente, as palavras individuais impressas. Deste modo, o autor considera que o objetivo final da instrução da leitura é ajudar as crianças a adquirirem os conhecimentos e as capacidades necessárias para compreender o material impresso, a um nível que seja consistente com a sua capacidade verbal geral ou com as aptidões de compreensão da linguagem (Torgesen, 2002).

Em terceiro lugar, Torgesen (2002) refere que um problema crítico para muitas crianças que demonstram dificuldades na leitura envolve contínuas dificuldades em adquirir, de forma correta e fluente, a capacidade de identificar as palavras. Segundo o autor, o típico leitor fraco enfrenta dois tipos de problemas ao nível da leitura de palavras. Primeiro, quando se depara com uma palavra com a qual não está familiarizado, tende a colocar muita confiança em adivinhar a palavra com base no contexto ou no significado da passagem ou da frase, o que provoca muitos erros na sua leitura. A sua aptidão de análise fonémica, ou a capacidade de usar a "fonética" para auxiliar no processo de identificação de palavras, geralmente, está severamente comprometida. Segundo, a maioria das crianças que está a ter dificuldades em aprender a ler, encontra muitas mais palavras que não pode ler "à primeira vista" em textos adequados ao seu nível de ensino do que os leitores médios. Isto mostra que os alunos

têm dificuldades em compreender e aplicar o princípio alfabético para decifrar novas palavras. As suas dificuldades em desenvolver estratégias analíticas adequadas para identificar palavras desconhecidas faz com que seja difícil ler de um modo independente e produz muitos erros de leitura (Torgesen, 2002).

Uma das chaves para se tornar num leitor hábil é a aquisição de um grande número de palavras que podem ser reconhecidas com fluência e precisão no texto. O desenvolvimento precoce de descodificação fonémica desempenha um papel importante de apoio para ajudar as crianças a adquirir a memória específica para as palavras, que é necessária para o reconhecimento automático (Ehri, 1998, citado por Torgesen, 2002). Ambos os factos sublinham o papel fundamental da instrução explícita e cuidadosa, nos processos de leitura ao nível da palavra, como parte da instrução de leitura inicial para crianças em risco de dificuldades de leitura (Torgesen, 2002).

Os programas que não são suficientes para "normalizar" o desenvolvimento de crianças em situação de risco na capacidade de descodificação de fonemas e no reconhecimento de palavras de forma fluente, não atingiram um dos objetivos mais importantes da instrução preventiva da leitura (Torgesen, 2002).

Por último, Torgesen (2002) refere que a causa mais comum na aquisição correta e fluente da aptidão do reconhecimento de palavras envolve diferenças individuais no conhecimento e capacidade fonológica das crianças. Crianças que entram no primeiro ano com baixa qualidade no conhecimento sobre as características fonológicas de palavras ou que têm dificuldades de processamento fonológico estão em risco de revelar dificuldades na resposta à instrução da leitura. As crianças que têm um atraso no desenvolvimento da consciência fonológica mostram muitas dificuldades em extrair o significado da instrução fonémica e têm poucas probabilidades em distinguir, sem ajuda, os padrões fonémicos das palavras escritas (Torgesen, 2002).

No mesmo artigo, Torgesen (2002) destaca alguns métodos de instrução e outros elementos que podem ajudar a prevenir as dificuldades na leitura das crianças:

Destaca os elementos que considera críticos na instrução numa sala de aula do ensino regular. A maneira mais eficaz de prevenir as dificuldades na leitura é garantir que cada uma das crianças receba uma instrução de qualidade da leitura, nos primeiros anos de escolaridade (Torgesen, 2002). Uma instrução efetiva e de qualidade reconhece, necessariamente, que a aprendizagem se constrói a partir do conhecimento prévio dos alunos. Requer um plano desenvolvimental que se prolongue por dias ou semanas do

ano escolar e implica a monitorização do progresso dos alunos para se ajustar o plano, se necessário (Snow et al., 1998).

Refere os elementos críticos de instrução para as crianças que estão em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem da leitura. Já é conhecido que as diferenças no conhecimento e nas capacidades que tornam as crianças mais ou menos preparadas para usufruírem da instrução da leitura no primeiro ano de escolaridade podem ser o resultado de fatores neurobiológicos que são transmitidos geneticamente ou podem ser causados pela falta de instrução adequada e de desenvolvimento da linguagem no jardim de infância ou em casa. Por isso, um dos maiores desafios da escola é garantir um leque variado de oportunidades de aprendizagem da leitura que seja adequado à grande diversidade de talento e de preparação das crianças (Torgesen, 2002).

Com base nas premissas anteriores, Torgesen (2002) aponta algumas ideias que os professores têm de ter em atenção, especialmente para os alunos que estão em risco de dificuldades na aprendizagem de leitura.

a) Estas crianças necessitam de uma instrução mais explícita do que as restantes.

As crianças que entram na escola sem saberem as letras, a correspondência entre o grafema e o fonema e com a consciência fonológica pouco desenvolvida, necessitam de uma instrução mais explícita e sistemática para as ajudar a adquirir o conhecimento e as estratégias necessárias para descodificarem o impresso. Esta instrução deve ser, foneticamente, mais precisa, isto é, a instrução deve ser direta, sistemática e compreensiva, de modo a que as crianças possam construir e desenvolver a consciência fonológica e a capacidade de descodificação fonética (Foorman & Torgesen, 2001). Deve incidir nestas cinco áreas: na consciência fonológica, na fonética, na fluência, no vocabulário e na compreensão do texto (Armbruster, Lehr, & Osborn, 2001).

b) A instrução destas crianças deve ser mais intensiva do que a das restantes.

Isto significa que as crianças que estão em risco de desenvolverem dificuldades na aprendizagem da leitura necessitam de mais oportunidades de aprendizagem direta professor-aluno, do que os restantes colegas, para que possam desenvolver as suas capacidades e aprender mais. Estas crianças já se encontram em desvantagem em

relação às restantes e têm mais para aprender do que elas. Por isso, necessitam uma instrução mais intensiva para que possam estar ao mesmo nível, no crescimento da leitura que os seus pares (Foorman & Torgesen, 2001).

Esta intensidade pode ser fomentada de duas formas: aumentando o tempo de instrução para toda a turma ou pode ser dada individualmente ou em pequenos grupos. Embora todas as crianças possam beneficiar do aumento da intensidade de instrução, esta dada em pequeno grupo tem resultados mais positivos para as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura (Foorman & Torgesen, 2001).

c) As crianças em risco necessitam de mais apoio na aprendizagem da leitura do que as restantes.

Este apoio refere-se não só ao apoio emocional, sob a forma de encorajamento e de reforço positivo, mas também ao apoio na construção das estruturas cognitivas.

Pode ser conseguido de dois modos: O primeiro envolve o planeamento e o sequenciamento cuidadoso para que a criança possa desenvolver as suas capacidades gradualmente. A criança recebe, sistematicamente, a instrução sobre as competências necessárias para a realização de cada tarefa e pratica-as. O segundo tipo envolve o diálogo entre o professor e a criança que, diretamente, lhe mostra os passos que são necessários para que possa terminar, com sucesso, a tarefa que lhe estava destinada (Torgesen, 2002).

As ideias referidas por Torgesen requerem um maior nível de formação e de capacidades dos professores para que possam oferecer uma instrução mais explícita e intensiva. O requisito de um ensino mais intensivo para as crianças em situação de risco deve envolver uma realocação de recursos, para que o professor possa ter mais tempo disponível para a instrução direta e, em muitos casos, provavelmente, irá requerer inteiramente novos recursos para atender adequadamente as necessidades de ensino de todas as crianças que estão em risco de fracasso na leitura (Torgesen, 2002).

2.3 O Papel dos Pais

Tal como já foi referenciado no capítulo anterior, os pais têm um papel fundamental no desenvolvimento das aptidões de literacia dos seus filhos, seja pelo ambiente familiar de literacia que proporcionam, seja pelo exemplo que dão e pelas

expectativas que têm quanto ao seu futuro ou pelo apoio que lhes dão e pelo seu envolvimento ao longo do seu percurso escolar. Assim, também eles podem ajudar os seus filhos a desenvolverem as aptidões e a melhorarem o seu desempenho académico.

Os pais podem ajudar os seus filhos ao compreenderem o que é que os professores estão a ensinar e ao fazerem perguntas sobre o progresso do seu filho ou sobre o programa de leitura da sala de aula (Armbruster et al., 2001).

Podem ajudar os seus filhos a tornarem-se melhores leitores. Ler corretamente necessita de prática, mais do que aquela que as crianças têm na escola. Neste sentido, os pais podem desenvolver várias atividades com os seus filhos que ajudem e apoiem o que eles estão a aprender na escola (Armbruster et al., 2001).

De seguida são descritas algumas atividades que os pais podem desenvolver em casa, com os seus filhos, que apoiam as suas aprendizagens (Armbruster et al., 2001).

1. Se as crianças estão a aprender a ler, em casa, os pais podem:
 - i. Praticar os sons da língua, lendo livros de poesia e rimas, ensinando pequenos poemas, rimas e canções e jogando jogos simples de palavras;
 - ii. Ajudar as crianças a separar e a juntar as palavras, separando os sons das palavras, ouvindo os sons do princípio e do fim das palavras e juntando os diferentes sons;
 - iii. Praticar o alfabeto apontando as letras onde quer que as veja (na rua, no supermercado, no restaurante, etc.) e lendo livros sobre o alfabeto;
 - iv. Destacar a relação entre letra-som que a criança está a aprender nos rótulos, nos jornais, nas revistas, etc.;
 - v. Ouvir o seu filho a ler palavras e livros da escola, com paciência e atenção, fazendo-o perceber o orgulho que sente da sua leitura (Armbruster et al., 2001).

2. Se as crianças já leem, em casa, os pais podem:
 - vi. Rer livros familiares pois as crianças necessitam de praticar a leitura e fazê-lo com livros que já conhecem ajuda-as;
 - vii. Auxiliar na precisão da leitura quando a criança está a ler em voz alta, apontando e ajudando-a a ler corretamente a palavra que errou ou que não soube ler;

- viii. Apoiar na compreensão da leitura conversando sobre o que leu, fazendo perguntas sobre a história, encorajando-a a ler sozinha (Armbruster et al., 2001).

Para além do que já foi referido, os pais também podem ajudar a desenvolver a leitura e o vocabulário das crianças conversando com elas no momento das refeições ou nos momentos em que estão juntos, lendo juntos todos os dias e conversando sobre o que leram, acompanhando o seu progresso na leitura, perguntando ao professor sobre o desempenho académico do seu filho e o que pode fazer para ajudar. Podem também ser leitores pois as crianças imitam os exemplos dos pais como ao visitar a biblioteca com regularidade, em família (Armbruster et al., 2001; Shanahan, 2008; Snow et al., 1998).

Recapitulando, ao longo deste capítulo, apoiados na investigação existente, abordamos o que se pode e como se pode fazer em termos de intervenção, para desenvolver as capacidades de leitura da criança, desde o nascimento até ao primeiro ciclo do ensino básico. Também destacamos ao papel que os pais podem ter e o contributo que podem dar para que as crianças possam desenvolver plenamente as suas capacidades.

Capítulo III – Metodologia

Neste capítulo abordaremos questões relativas à metodologia de investigação. Em primeiro lugar, apresentamos a opção metodológica onde se justifica a escolha do modelo quantitativo. De seguida, analisamos os aspetos relacionados com o desenho do estudo: é caracterizada a população e os instrumentos de recolha de dados; são descritos os procedimentos de recolha de dados e os procedimentos de análise e interpretação dos resultados, assim como as questões relativas à fiabilidade dos mesmos. Por último, referimos a forma como os resultados serão apresentados no quarto capítulo.

3.1. Opção metodológica pelo método quantitativo

Aprender como se conduz, avalia e utiliza a investigação educacional requer uma compreensão do processo de investigação e da sua implementação. A investigação educacional pode ser realizada usando uma abordagem quantitativa, uma abordagem qualitativa ou combinando as duas abordagens (Creswell, 2002).

A investigação quantitativa é uma abordagem útil para descrever tendências e explicar a relação entre as variáveis encontradas na literatura. Para conduzir esta pesquisa, o investigador elabora questões restritas, localiza e desenvolve instrumentos de recolha de dados para responder às questões e analisa os dados recolhidos, usando a estatística. Dos resultados desta análise, o investigador interpreta os dados usando as previsões e os estudos de investigações anteriores. O resultado final deve mostrar a objetividade do investigador, sem preconceitos (Creswell, 2002).

A investigação qualitativa é uma abordagem útil para explorar e compreender um fenómeno central. Para estudar este fenómeno, o investigador coloca questões amplas e generalistas aos participantes, recolhe as suas perspetivas detalhadas através de palavras ou imagens e analisa a informação para descrições e temas. Com estes dados, o investigador interpreta o significado da informação, desenhando reflexões pessoais. O resultado final é flexível, mostrando os pensamentos e preconceitos do investigador (Creswell, 2002).

Neste estudo, optamos por uma metodologia quantitativa com a finalidade de descrever a tendência das perceções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários e analisá-las à luz das variáveis risco e género.

3.2. Desenho do estudo

3.2.1 População

Neste estudo utilizamos a população de 1432 alunos do 3.º ano de escolaridade de 12 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Braga, num total de 85 turmas. A idade dos alunos varia entre os 7 e os 14 anos ($\mu^1 = 8.56$ e $\sigma^2 = 0.605$), num total de 723 crianças do género masculino e 709 do género feminino.

As Tabelas 1 e 2 caracterizam a população segundo o género e a sua distribuição pelos Agrupamentos de Escolas. De modo a manter a confidencialidade, os agrupamentos foram denominados com nomes de deuses gregos.

Tabela 1 - Caracterização da população segundo o género.

Género	N	%
Masculino	723	50,5
Feminino	709	49,5
Total	1432	100

¹ Média

² Desvio-padrão

Tabela 2 - Distribuição da população pelos Agrupamentos de Escolas

Agrupamento	N	%
Zeus	192	13,4
Poseidon	43	3,0
Hades	81	5,7
Ares	155	10,8
Afrodite	127	8,9
Cronos	138	9,5
Atena	131	9,1
Hermes	96	6,7
Ouranos	94	6,6
Dionísio	123	8,6
Apolo	144	10,1
Artémis	110	7,7
Total	1432	100 %

3.2.2 Instrumentos de recolha de dados

Para este estudo foi utilizado um questionário denominado “Ler: A voz dos alunos”. Para a seleção de alunos em risco e alunos não em risco foram utilizados os dados recolhidos através uma prova de Monitorização com Base no Currículo (MBC) - compreensão (MBC-MAZE).

A prova de MBC-MAZE pretendia avaliar a compreensão leitora dos alunos. Nesta prova, pretendia-se que os alunos seleccionassem, de entre três soluções

apresentadas, a opção que fizesse sentido na frase. A prova foi aplicada a um grupo de alunos simultaneamente. Era constituída por três textos adequados ao ano de escolaridade dos mesmos. A primeira frase de cada texto estava intacta e, depois disso, cada sétima palavra era substituída por um conjunto de três palavras possíveis. Apenas uma estava semanticamente correta. Os alunos tinham dois minutos para ler cada texto e rodear as palavras em cada conjunto (Fuchs & Fuchs, 2004). As provas foram aplicadas duas vezes, ao longo do ano letivo, no final dos meses de janeiro e de maio. Após a aplicação da prova, esta foi corrigida pelos examinadores. Para a obtenção dos resultados dos alunos cada palavra corretamente selecionada foi contabilizada como um ponto; as palavras incorretamente selecionadas foram contabilizadas como erros; um conjunto de três palavras que não foi selecionado foi considerado como um erro. O resultado final de cada aluno é o número de palavras corretamente rodeadas em cada um dos três textos. O resultado de cada aluno foi obtido através da mediana das pontuações alcançadas nos três textos do terceiro método de correção (todas as palavras corretas). Foi utilizada a mediana porque segundo Ardoin e Christ (2008) e Deno et al. (2002), esta fornece uma estimativa mais precisa, estável e fiável do nível atual de desempenho dos alunos na leitura. Neste estudo, utilizamos os dados recolhidos no final do ano letivo (maio de 2013), ou seja, no segundo momento da aplicação da prova MAZE para analisar a variável aluno em risco e aluno não em risco nos resultados obtidos por cada aluno/a no questionário.

O segundo instrumento de recolha de dados foi utilizado neste momento da segunda aplicação da prova, ou seja, em maio de 2013. Foi pedido aos alunos que respondessem ao questionário denominado “Ler: A voz dos alunos”. Este questionário pretendia indagar sobre os hábitos de leitura dos mesmos, em contextos familiares e comunitários. Era constituído por onze itens, nove usando uma escala que permitia saber a frequência com que os alunos viviam as experiências indicadas nos itens e dois tinham apenas duas possibilidades de resposta, sim ou não, permitindo conhecer se os alunos gostavam de ler e se consideravam que liam bem. Antes da aplicação do questionário aos alunos, foi feito um pré-teste numa turma tendo-se constatado, com esta experiência, que a forma de apresentação do questionário aos alunos deveria ser alterada. Assim, em vez de ser o aluno a ler e a responder ao questionário, individualmente e sem orientação, o examinador leu cada uma das questões e das possibilidades de resposta e aguardou que os alunos escolhessem a que melhor se adequava à sua realidade (ver Anexo A).

3.2.3 Procedimentos de recolha de dados

Para que se pudesse aplicar a prova foram contactados, em primeiro lugar, todos os Diretores dos Agrupamentos de Escolas deste concelho para que colaborassem no Projeto de Investigação denominado “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia - PTDC-CEP-CED-111430-2009 (ver Anexo B).

Depois de receber a autorização dos Diretores dos Agrupamentos de Escolas, fez-se o mesmo pedido de colaboração aos Coordenadores do Departamento do 1.º Ciclo e aos respetivos Professores Titulares de Turma. Todos se mostraram disponíveis para colaborar aceitando-nos nas suas salas de aula (ver Anexos C).

De seguida, fez-se o pedido de autorização aos Encarregados de Educação para a participação dos respetivos educandos neste estudo, explicando-lhes, sucintamente, em que consistia a sua participação e foi-lhes garantido que a mesma seria anónima e os dados recolhidos seriam utilizados de forma confidencial (ver Anexo D).

Quando se obteve a confirmação da colaboração dos Professores e da autorização dos Encarregados de Educação, fez-se a calendarização da aplicação da primeira fase, enviando-a a todos os colaboradores (Diretores dos Agrupamentos de Escolas, Coordenadores do Departamento do 1.º Ciclo, Professores Titulares de Turma e Examinadores). Procedeu-se de igual modo na segunda fase da aplicação da prova MBC-MAZE e do questionário.

Assim, as provas foram aplicadas de acordo com a calendarização estabelecida e, na segunda fase da aplicação, em maio de 2013, foi também aplicado o questionário. Depois dos alunos terem resolvido a prova, foi-lhes pedido que respondessem ao questionário “Ler: A voz dos alunos”. Foi-lhes explicado que, tal como a prova, este seria anónimo e não haveria respostas corretas ou erradas. Pretendia-se apenas conhecer as suas perceções quanto às suas experiências de leitura em ambientes familiares e comunitários. Cada uma das questões e das possibilidades de resposta foi lida pelo examinador e este aguardou que todos os alunos respondessem antes de passar para a questão seguinte. No final, o examinador pediu aos alunos que verificassem se tinham respondido a tudo o que lhes foi pedido e recolheu o questionário. Os questionários foram aplicados por quatro investigadores que participaram neste projeto: Ana Paula Martins, Professora Auxiliar, Berta Cardoso, Carla Oliveira e Rosa Mendonça, alunas

do Mestrado em Educação Especial, especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específica.

3.2.4 Procedimentos de análise e interpretação dos resultados

Para a análise e interpretação dos resultados foi utilizada a estatística descritiva e inferencial com recurso ao programa informático *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.0.

Na análise estatística descritiva da variável dependente foi utilizado o seguinte tratamento estatístico: análise de frequências, percentagens e percentis. A variável dependente é a perceção dos alunos sobre as suas experiências de leitura em ambientes familiares e comunitários. As variáveis independentes analisadas foram o género e o risco.

Na análise inferencial foi utilizado o teste de associação Qui-quadrado para verificar se existia uma relação de dependência entre género e os resultados obtidos. O mesmo teste estatístico foi utilizado para aferir se existia uma relação entre os alunos em risco e alunos não em risco e os resultados. O nível de significância adotado foi de 0,05 ($p < 0,05$).

3.2.5 Fiabilidade dos resultados

Para verificar a fiabilidade dos resultados obtidos no questionário foi utilizado, neste estudo, o método da consistência interna dos itens através da utilização do Alfa de Cronbach.

3.3. Procedimentos de apresentação dos resultados

Os resultados serão apresentados através de tabelas, gráficos e descrições de texto no capítulo intitulado Apresentação dos Resultados.

Capítulo IV – Apresentação dos Resultados

Neste capítulo são apresentados os resultados obtidos no estudo desenvolvido. Em primeiro lugar, é apresentada uma análise estatística descritiva dos resultados do inquérito por género, risco e população e, de seguida, é apresentada a análise estatística inferencial das variáveis género e risco. Em segundo lugar, é apresentada uma análise estatística descritiva dos resultados do inquérito por agrupamento. O nível de significância adotado nos testes foi de 0,05 ($p < 0,05$). Não foram contabilizados os dados dos alunos referenciados com necessidades educativas especiais, com o Português como língua não materna e os alunos que, fazendo parte da turma, estavam a frequentar o segundo ano de escolaridade.

4.1. Análise estatística descritiva e inferencial dos resultados

O processo de inferência estatística exige que a função de densidade de probabilidade seja conhecida, isto é, que a distribuição amostral possa ser estimada. A exigência de que a distribuição amostral seja do tipo normal é um dos requisitos dos testes paramétricos. Além disso, também exigem que a variável dependente possua uma distribuição normal (Marôco, 2010).

O teste de Kolmogorov-Smirnov foi usado para verificar a normalidade da variável em estudo.

H₀: A variável dependente tem distribuição normal.

H₁: A variável dependente não tem distribuição normal.

De acordo com o teste, a H₀ foi rejeitada. Assim, foram usados testes não paramétricos. Os resultados do inquérito realizado serão apresentados de seguida. O inquérito era constituído por onze itens e estes serão descritos tendo por base as variáveis acima referidas.

4.1.1 Análise descritiva para as variáveis género e risco

As Tabelas numeradas de 3 a 13 apresentam os resultados, em termos de frequência e de percentagem, obtidos através do teste Qui-quadrado, por género e por risco dos onze itens do questionário.

Tabela 3 – Frequência e percentagem de resultados do Item 1: *Gosto de ler*.

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Não	44 (6,5%)	28 (4,2%)	72	31 (10,7%)	41 (3,9%)	72
Sim	630 (93,5%)	638 (95,8%)	1268	258 (89,3%)	1010 (96,1%)	1268
Total	674	666	1340	289	1051	1340

A maioria dos alunos respondeu que gostava de ler. O número de raparigas que deu uma resposta afirmativa é ligeiramente superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que os alunos que estão em risco foram os que mais afirmaram que não gostavam de ler, com uma diferença de 6% aproximadamente.

Cinquenta e oito respostas são omissas.

Tabela 4 – Frequência e percentagem de resultados do Item 2: *Visito bibliotecas ou livrarias*.

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	184 (27,3%)	124 (18,6%)	308	84 (29,2%)	224 (21,3%)	308
Raramente	300 (44,6%)	366 (55,0%)	666	134 (46,5%)	532 (50,7%)	666
Uma vez por mês	76 (11,3%)	70 (10,5%)	146	21 (7,3%)	125 (11,9%)	146
Uma vez por semana	113 (16,8%)	105 (15,8%)	218	49 (17,0%)	169 (16,1%)	218
Total	673	665	1338	288	1050	1338

A maioria dos alunos respondeu que raramente visitava bibliotecas ou livrarias. No entanto, o número de rapazes que respondeu uma vez por mês ou uma vez por semana é ligeiramente superior ao número de raparigas.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a maioria dos alunos que está em risco referiu que nunca ou raramente visitava bibliotecas ou livrarias. Contudo, verificamos que há uma maior percentagem de alunos que estão em risco que referiu que costumava visitar bibliotecas ou livrarias uma vez por semana, em comparação com os alunos que não estão em risco.

Sessenta respostas são omissas.

Tabela 5 – Frequência e percentagem de resultados do Item 3: *Faço jogos de rimas*.

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	128 (19,0%)	71 (10,7%)	199	52 (18,1%)	147 (14,0%)	199
Raramente	155 (23,0%)	193 (29,0%)	348	81 (28,1%)	267 (25,4%)	348
Por vezes	275 (40,9%)	310 (46,6%)	585	101 (35,1%)	484 (46,1%)	585
Sempre	115 (17,1%)	91 (13,7%)	206	54 (18,8%)	152 (14,5%)	206
Total	673	665	1338	288	1050	1338

A maioria dos alunos respondeu que, por vezes, costumava fazer jogos de rimas. O número de raparigas que respondeu por vezes é ligeiramente superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, a maioria dos alunos que estão em risco referiu que, raramente ou por vezes, costumava fazer jogos de rimas. Contudo, também verificamos que uma maior percentagem de alunos em risco referiu que costumava fazer sempre jogos de rimas, em comparação com os alunos que não estão em risco.

Sessenta respostas são omissas.

Tabela 6 – Frequência e percentagem de resultados do Item 4: *Quando entrei para a escola do 1.º Ciclo sabia as letras.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nenhumas	46 (6,8%)	38 (5,7%)	84	15 (5,2%)	69 (6,6%)	84
Algumas	441 (65,4%)	462 (69,5%)	903	216 (75,0%)	687 (65,4%)	903
Todas	187 (27,7%)	165 (24,8%)	352	57 (19,8%)	295 (28,1%)	352
Total	674	665	1339	288	1051	1339

A maioria dos alunos respondeu que conhecia algumas letras quando entrou para a escola do 1.º ciclo. O número de raparigas que respondeu que conhecia algumas letras é ligeiramente superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a percentagem de alunos em risco que respondeu que conhecia algumas letras é maior do que a dos alunos que não estão em risco. Também constatamos que a percentagem de alunos que não estão em risco que respondeu que conhecia todas as letras é maior do que a dos alunos em risco.

Cinquenta e nove respostas são omissas.

Tabela 7 – Frequência e percentagem de resultados do Item 5: *Quando converso com um adulto falamos sobre o significado de palavras desconhecidas.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	60 (8,9%)	44 (6,6%)	104	30 (10,5%)	74 (7,1%)	104
Raramente	183 (27,3%)	132 (19,9%)	315	64 (22,3%)	251 (24,0%)	315
Por vezes	261 (38,9%)	287 (43,3%)	548	122 (42,5%)	426 (40,7%)	548
Sempre	167 (24,9%)	200 (30,2%)	367	71 (24,7%)	296 (28,3%)	367
Total	671	663	1334	287	1047	1334

A maioria dos alunos respondeu que, por vezes, quando conversa com um adulto, fala sobre o significado das palavras desconhecidas. O número de raparigas que respondeu afirmativamente é ligeiramente superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que, por um lado, a percentagem de alunos em risco que respondeu que, quando conversa com um adulto, nunca fala sobre o significado das palavras desconhecidas é maior do que a dos alunos que não estão em risco. Por outro lado, a percentagem de alunos que não estão em risco que respondeu que, quando conversa com um adulto, fala sempre sobre o significado das palavras desconhecidas é maior do que a dos alunos em risco.

Sessenta e quatro respostas são omissas.

Tabela 8 – Frequência e percentagem de resultados do Item 6: *Costumo ler sozinho*.

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	30 (4,5%)	24 (3,6%)	54	22 (7,7%)	32 (3,1%)	54
Raramente	153 (22,9%)	132 (19,9%)	285	67 (23,5%)	218 (20,9%)	285
No fim de semana	202 (30,3%)	174 (26,2%)	376	94 (33,0%)	282 (27,0%)	376
Todos os dias	282 (42,3%)	333 (50,2%)	615	102 (35,8%)	513 (49,1%)	615
Total	667	663	1330	285	1045	1330

A maioria dos alunos respondeu que costuma ler sozinho todos os dias. O número de raparigas que respondeu afirmativamente é ligeiramente superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a percentagem de alunos em risco que refere que nunca, raramente ou no fim de semana costuma ler sozinho é maior do que a dos alunos que não estão em risco.

Sessenta e oito respostas são omissas.

Tabela 9 – Frequência e percentagem de resultados do Item 7: *Costumo ler acompanhado por um adulto.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	181 (27,0%)	143 (21,6%)	324	52 (18,1%)	272 (26,1%)	324
Raramente	294 (43,9%)	288 (43,6%)	582	113 (39,2%)	469 (45,0%)	582
No fim de semana	87 (13,0%)	123 (18,6%)	210	60 (20,8%)	150 (14,4%)	210
Todos os dias	108 (16,1%)	107 (16,2%)	215	63 (21,9%)	152 (14,6%)	215
Total	670	661	1331	288	1043	1331

A maioria dos alunos respondeu que raramente costuma ler acompanhada por um adulto, sendo que foram mais rapazes do que raparigas. Por outro lado, mais raparigas responderam que, por vezes ou sempre, costumam ler acompanhadas por um adulto.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a percentagem de alunos em risco que refere que costuma ler acompanhada por um adulto é maior do que a dos alunos que não estão em risco.

Sessenta e sete respostas são omissas.

Tabela 10 – Frequência e percentagem de resultados do Item 8: *Quando leio acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que eu não leio bem.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	76 (11,4%)	41 (6,2%)	117	15 (5,2%)	102 (9,8%)	117
Raramente	91 (13,7%)	73 (11,1%)	164	32 (11,1%)	132 (12,7%)	164
Por vezes	139 (20,9%)	132 (20,0%)	271	69 (23,9%)	202 (19,5%)	271
Sempre	359 (54,0%)	414 (62,7%)	773	173 (59,9%)	600 (57,9%)	773
Total	665	660	1325	289	1036	1325

A maioria dos alunos respondeu que sempre que lê acompanhado por um adulto, este corrige as palavras que não lê bem. O número de raparigas que respondeu afirmativamente é superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a maioria dos alunos que estão em risco referiu que, sempre que lê acompanhada por um adulto, ele corrige as palavras que não lê bem.

Setenta e três respostas são omissas.

Tabela 11 – Frequência e percentagem de resultados do Item 9: *Quando leio acompanhado por um adulto falamos sobre o que li (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	124 (18,5%)	83 (12,5%)	207	38 (13,3%)	169 (16,2%)	207
Raramente	157 (23,5%)	144 (21,8%)	301	69 (24,2%)	232 (22,2%)	301
Por vezes	220 (32,9%)	236 (35,6%)	456	94 (33,0%)	362 (34,6%)	456
Sempre	168 (25,1%)	199 (30,1%)	367	84 (29,5%)	283 (27,1%)	367
Total	669	662	1331	285	1046	1331

A maioria dos alunos respondeu que, por vezes, quando lê acompanhado por um adulto, fala sobre o que leu (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.). O número de raparigas que respondeu afirmativamente é superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que, em termos percentuais, mais alunos em risco responderam que, sempre que leem acompanhados por um adulto, falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).

Sessenta e sete respostas são omissas.

Tabela 12 – Frequência e percentagem de resultados do Item 10: *Costumo ver adultos a ler.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Nunca	66 (9,8%)	35 (5,3%)	101	16 (5,6%)	85 (8,1%)	101
Raramente	161 (24,0%)	150 (22,6%)	311	78 (27,2%)	233 (22,2%)	311
Por vezes	225 (33,5%)	257 (38,7%)	482	85 (29,6%)	397 (37,8%)	482
Sempre	220 (32,7%)	222 (33,4%)	442	108 (37,6%)	334 (31,8%)	442
Total	672	664	1336	287	1049	1336

A maioria dos alunos respondeu que, por vezes ou sempre, costuma ver os adultos a ler. O número de raparigas que respondeu afirmativamente é superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que a maioria dos alunos em risco respondeu que costuma ver os adultos a ler sempre, enquanto que a maioria dos alunos que não estão em risco respondeu que, por vezes, costuma ver os adultos a ler. Também foram os alunos que não estão em risco que mais vezes referiram, em termos percentuais, que nunca costumam ver os adultos a ler.

Sessenta e duas respostas são omissas.

Tabela 13 – Frequência e percentagem de resultados do Item 11: *Acho que leio bem.*

	Género		N	Risco		N
	Masculino	Feminino		Sim	Não	
Não	94 (14,1%)	74 (11,3%)	168	80 (28,2%)	88 (8,5%)	168
Sim	573 (85,9%)	583 (88,7%)	1156	204 (71,8%)	952 (91,5%)	1156
Total	667	657	1324	284	1040	1324

A maioria dos alunos respondeu que achava que lia bem. O número de raparigas que respondeu afirmativamente é superior ao número de rapazes.

Comparando os resultados do risco, verificamos que existe uma percentagem significativa de alunos em risco que considera que não lê bem, enquanto que essa percentagem é reduzida nos alunos que não estão em risco.

Setenta e quatro respostas são omissas.

4.1.2 Análise inferencial para as variáveis género e risco

Género

Na análise inferencial foram testadas hipóteses para cada um dos itens do questionário através do teste do Qui-quadrado. Este teste permite verificar se a frequência com que os elementos da amostra se repartem pela variável é ou não aleatória (Marôco, 2010). Ou seja, permite verificar se existe independência entre as experiências de leitura dos alunos e o género. São apresentados, de seguida, os resultados com diferenças estatisticamente significativas, bem como as hipóteses.

Tabela 14 – Resultados do Qui-quadrado

Questão	χ^2	Valor sig*
Item 1	3,558	0,059
Item 2	18,722	0,000
Item 3	25,319	0,000
Item 4	2,565	0,277
Item 5	14,872	0,002
Item 6	8,516	0,036
Item 7	10,634	0,014
Item 8	16,521	0,001
Item 9	11,826	0,008
Item 10	11,990	0,007
Item 11	2,392	0,122

* Diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,05$

Foram testadas hipóteses estatísticas para cada item do questionário. Serão reportadas de seguida apenas aquelas em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

H₀: A visita a bibliotecas ou livrarias é independente do género do aluno.

H₁: A visita a bibliotecas ou livrarias não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os géneros quanto à visita a bibliotecas e livrarias, $\chi^2=18,722$, $p=0,000$. Logo rejeito a H₀. Foram as raparigas que mais vezes indicaram que raramente visitam bibliotecas ou livrarias.

H₀: A realização de jogos de rimas é independente do género do aluno.

H₁: A realização de jogos de rimas não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os gêneros quanto à realização de jogos de rimas, $\chi^2=25,319$, $p=0,000$. Logo rejeito a H_0 . Foram as raparigas que mais vezes indicaram que, por vezes, fazem jogos de rimas.

H₀: O diálogo com um adulto sobre palavras desconhecidas é independente do género do aluno.

H₁: O diálogo com um adulto sobre palavras desconhecidas não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os gêneros quanto ao diálogo com um adulto sobre palavras desconhecidas, $\chi^2=14,872$, $p=0,002$. Logo rejeito a H_0 . Foram as raparigas que mais vezes indicaram que, por vezes, quando conversam com um adulto, falam sobre o significado de palavras desconhecidas.

H₀: O hábito de ler sozinho é independente do género do aluno.

H₁: O hábito de ler sozinho não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os gêneros quanto ao hábito de ler sozinho, $\chi^2=8,516$, $p=0,036$. Logo rejeito a H_0 . Foram as raparigas que mais vezes indicaram que costumam ler sozinhas todos os dias.

H₀: O hábito de ler acompanhado por um adulto é independente do género do aluno.

H₁: O hábito de ler acompanhado por um adulto não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os gêneros quanto ao hábito de ler acompanhado por um adulto, $\chi^2=10,634$, $p=0,014$. Logo

rejeito a H_0 . Foram os rapazes que mais vezes referiram que, raramente, costumam ler acompanhados por um adulto.

H_0 : A correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem é independente do género do aluno.

H_1 : A correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem as palavras não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os géneros quanto à correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem, $\chi^2=16,521$, $p=0,001$. Logo rejeito a H_0 . Foram as raparigas que mais vezes referiram que, sempre que lêem acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que não lêem bem.

H_0 : O diálogo com um adulto sobre o que leram é independente do género do aluno.

H_1 : O diálogo com um adulto sobre o que leram não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os géneros quanto ao diálogo com um adulto sobre o que leram, $\chi^2=11,826$, $p=0,008$. Logo rejeito a H_0 . Foram as raparigas que mais vezes referiram que, sempre que lêem acompanhadas por um adulto, por vezes, falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).

H_0 : O hábito de ver adultos a ler é independente do género do aluno.

H_1 : O hábito de ver adultos a ler não é independente do género do aluno.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os géneros quanto ao hábito de ver adultos a ler, $\chi^2=11,990$, $p=0,007$. Logo rejeito a H_0 .

Foram as raparigas que mais vezes referiram que, por vezes, costumam ver um adulto a ler.

Foram encontradas evidências estatisticamente significativas para aceitar a independência quanto ao gosto de ler, ao conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico e à consciência sobre a sua prestação na leitura, o que significa que não existem diferenças entre géneros. No entanto, foram as raparigas que mais vezes indicaram que sabiam algumas letras quando entraram para a escola e que mais vezes referiram que consideram que leem bem.

Risco

Na análise inferencial foram testadas hipóteses para cada um dos itens do questionário através do teste do Qui-quadrado. São apresentados, de seguida, os resultados com diferenças estatisticamente significativas, bem como as hipóteses.

Tabela 15 – Resultados do Qui-quadrado

Questão	χ^2	Valor sig*
Item 1	20,770	0,000
Item 2	11,327	0,010
Item 3	12,097	0,007
Item 4	9,665	0,008
Item 5	4,782	0,188
Item 6	24,111	0,000
Item 7	21,065	0,000
Item 8	8,318	0,040
Item 9	2,204	0,531
Item 10	10,806	0,013
Item 11	78,205	0,000

* Diferenças estatisticamente significativas para $p < 0,05$

Foram testadas hipóteses para cada item do questionário. Serão reportadas de seguida apenas aquelas em que se encontraram diferenças estatisticamente significativas.

H₀: O gosto pela leitura é independente do risco.

H₁: O gosto pela leitura não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto ao gosto pela leitura, $\chi^2=20,770$, $p=0,000$. Logo rejeito a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que gostam de ler, apresentando uma percentagem de 96%.

H₀: A visita a bibliotecas e livrarias é independente do risco.

H₁: A visita a bibliotecas e livrarias não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto à visita a bibliotecas e livrarias, $\chi^2=11,327$, $p=0,010$. Logo rejeito a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que visitam bibliotecas ou livrarias, apresentando uma percentagem próxima dos 80%.

H₀: A realização de jogos de rimas é independente do risco.

H₁: A realização de jogos de rimas não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto à realização de jogos de rimas, $\chi^2=12,097$, $p=0,007$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que costumam fazer jogos de rimas, apresentando uma percentagem de 86%.

H₀: O conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico é independente do risco.

H₁: O conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto ao conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico, $\chi^2=9,665$, $p=0,008$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que, quando entraram para a escola do 1.º Ciclo, sabiam algumas ou todas as letras, apresentando uma percentagem acima dos 90%.

H₀: O hábito de ler sozinho é independente do risco.

H₁: O hábito de ler sozinho não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto ao hábito de ler sozinho, $\chi^2=24,111$, $p=0,000$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que, todos os dias, costumam ler sozinhos, apresentando uma percentagem próxima dos 50%.

H₀: O hábito de ler acompanhado por um adulto é independente do risco.

H₁: O hábito de ler acompanhado por um adulto não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto ao hábito de ler acompanhado por um adulto, $\chi^2=21,065$, $p=0,000$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais responderam que, nunca ou raramente, costumam ler acompanhados por um adulto, apresentando uma percentagem de, aproximadamente, 70%.

H₀: A correção, por parte de um adulto, quando o aluno não lê bem as palavras é independente do risco.

H₁: A correção, por parte de um adulto, quando o aluno não lê bem as palavras não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto à correção, por parte de um adulto, quando o aluno não lê bem as palavras, $\chi^2=8,318$, $p=0,040$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que estão em risco que mais responderam que, sempre que leem acompanhados por um adulto, ele corrige as palavras que não leem bem, apresentando uma percentagem de, aproximadamente, 60%.

H₀: O hábito de ver adultos a ler é independente do risco.

H₁: O hábito de ver adultos a ler não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto ao hábito de ver adultos a ler, $\chi^2=10,806$, $p=0,013$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que estão em risco que mais responderam que costumam ver adultos a ler, apresentando uma percentagem de, aproximadamente, 94%.

H₀: A consciência sobre a sua prestação na leitura é independente do risco.

H₁: A consciência sobre a sua prestação na leitura não é independente do risco.

O resultado do Qui-quadrado revelou que não existe evidência estatisticamente significativa para aceitar a independência, o que significa que há diferenças entre os alunos em risco e não em risco quanto à consciência sobre a sua prestação na leitura, $\chi^2=78,205$, $p=0,000$. Logo, rejeita-se a H₀. Foram os alunos que não estão em risco que mais vezes referiram que consideram que leem bem.

Foram encontradas evidências estatisticamente significativas para aceitar a independência quanto ao diálogo com um adulto sobre o significado de palavras

desconhecidas e quanto ao diálogo com um adulto sobre o que leu, o que significa que não há diferenças entre os alunos em risco e os alunos não em risco.

No entanto, foram os alunos que não estão em risco que mais vezes indicaram que, por vezes, quando conversam com um adulto, falam sobre o significado de palavras desconhecidas e que referiram que, por vezes, quando leem acompanhados por um adulto, falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).

4.1.3 Análise descritiva por agrupamento

As Tabelas numeradas de 16 a 26 apresentam os resultados, em termos de frequência, por agrupamento, dos onze itens do questionário.

Tabela 16 – Frequência de resultados do Item 1: *Gosto de ler*.

	Opções		N
	Não	Sim	
Zeus	10	160	170
Poseidon	2	40	42
Hades	1	79	80
Ares	11	138	149
Afrodite	4	95	99
Cronos	2	128	130
Atena	14	108	122
Hermes	2	93	95
Ouranos	7	84	91
Dionísio	10	107	117
Apolo	7	131	138
Artémis	2	106	108
Total	72	1269	1341

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que gostava de ler, apresentando valores acima dos 90 %. A exceção é Atena que apresenta um valor ligeiramente inferior.

Tabela 17 – Frequência de resultados do Item 2: *Visito bibliotecas ou livrarias.*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Uma vez por mês	Uma vez por semana	
Zeus	33	66	15	55	169
Poseidon	6	26	4	6	42
Hades	23	43	11	3	80
Ares	37	73	21	18	149
Afrodite	24	65	5	5	99
Cronos	34	65	15	16	130
Atena	25	57	12	28	122
Hermes	29	50	8	8	95
Ouranos	14	36	13	28	91
Dionísio	30	69	9	9	117
Apolo	33	57	14	33	137
Artémis	20	59	19	10	108
Total	308	666	146	219	1339

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que raramente visitava bibliotecas ou livrarias. Na maioria, os valores apresentados estão perto dos 50 %, com exceção de Zeus e de Ouranus, que apresentam valores ligeiramente abaixo.

Tabela 18 – Frequência de resultados do Item 3: *Faço jogos de rimas.*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Por vezes	Sempre	
Zeus	16	45	82	30	169
Poseidon	0	7	20	15	42
Hades	13	23	25	19	80
Ares	24	47	64	14	149
Afrodite	12	26	41	20	99
Cronos	8	50	55	17	130
Atena	22	26	55	18	121
Hermes	37	21	28	9	95
Ouranos	11	19	48	13	91
Dionísio	14	28	60	15	117
Apolo	32	32	54	20	138
Artémis	10	28	54	16	108
Total	199	348	586	206	1339

Agrupamentos

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que, por vezes, costuma fazer jogos de rimas. A exceção é Hermes, em que a maioria dos alunos referiu que nunca costuma fazer jogos de rimas.

Tabela 19 – Frequência de resultados do Item 4: *Quando entrei para a escola do 1.º Ciclo sabia as letras.*

	Opções			N
	Nenhumas	Algumas	Todas	
Zeus	12	105	52	169
Poseidon	0	32	10	42
Hades	3	61	16	80
Ares	3	100	46	149
Afrodite	7	76	16	99
Cronos	4	90	36	130
Atena	8	84	30	122
Hermes	20	61	14	95
Ouranos	5	47	39	91
Dionísio	6	91	20	117
Apolo	7	79	52	138
Artémis	9	78	21	108
Total	84	904	352	1340

Agrupamentos

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que conhecia algumas letras quando entrou para a escola do 1.º ciclo. Os valores apresentados variam entre os 50 % e os 70 %.

Tabela 20 – Frequência de resultados do Item 5: *Quando converso com um adulto falamos sobre o significado de palavras desconhecidas.*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Por vezes	Sempre	
Zeus	7	41	65	56	169
Poseidon	1	16	17	8	42
Hades	5	18	30	27	80
Ares	9	30	73	36	148
Afrodite	9	22	49	19	99
Cronos	9	31	56	33	129
Atena	12	23	51	35	121
Hermes	11	23	36	25	95
Ouranos	6	15	29	41	91
Dionísio	14	28	41	34	117
Apolo	11	37	57	31	136
Artémis	10	32	44	22	108
Total	104	316	548	367	1335

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que, por vezes, quando conversa com um adulto, fala sobre o significado das palavras desconhecidas. Os valores apresentados variam entre os 30 % e os 50 %.

Tabela 21 – Frequência de resultados do Item 6: *Costumo ler sozinho*.

	Opções				N
	Nunca	Raramente	No fim de semana	Todos os dias	
Zeus	9	25	46	89	169
Poseidon	0	12	7	22	41
Hades	1	14	21	44	80
Ares	5	34	49	59	147
Afrodite	2	20	27	49	98
Cronos	4	21	46	57	128
Atena	7	19	38	55	119
Hermes	10	38	20	27	95
Ouranos	1	20	26	44	91
Dionísio	6	32	26	53	117
Apolo	7	32	47	52	138
Artémis	2	18	24	64	108
Total	54	285	377	615	1331

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que costuma ler sozinho todos os dias, com exceção de Hermes, onde a maioria dos alunos respondeu que raramente costuma ler sozinho.

Tabela 22 – Frequência de resultados do Item 7: *Costumo ler acompanhado por um adulto*.

	Opções				N
	Nunca	Raramente	No fim de semana	Todos os dias	
Zeus	41	68	33	26	168
Poseidon	15	20	5	2	42
Hades	19	26	15	20	80
Ares	28	67	27	26	148
Afrodite	13	47	15	23	98
Cronos	35	63	13	18	129
Atena	36	49	21	15	121
Hermes	17	46	17	14	94
Ouranos	28	42	11	10	91
Dionísio	34	43	22	17	116
Apolo	28	66	20	23	137
Artémis	31	45	11	21	108
Total	325	582	210	215	1332

Agrupamentos

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que raramente costuma ler acompanhado por um adulto. Os valores apresentados situam-se entre os 30% e os 50%.

Tabela 23 – Frequência de resultados do Item 8: *Quando leio acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que eu não leio bem.*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Por vezes	Sempre	
Zeus	17	22	38	92	169
Poseidon	10	10	5	16	41
Hades	8	8	13	50	79
Ares	5	16	28	93	142
Afrodite	3	9	20	66	98
Cronos	9	18	26	77	130
Atena	15	17	26	63	121
Hermes	10	6	17	59	92
Ouranos	6	7	20	58	91
Dionísio	12	21	23	61	117
Apolo	13	16	31	78	138
Artémis	9	14	24	61	108
Total	117	164	271	774	1326

Agrupamentos

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que sempre que lê acompanhado por um adulto, ele corrige as palavras que não lê bem. Os valores apresentados situam-se entre os 50% e os 60%, com exceção de Poseidon que apresenta um valor ligeiramente abaixo dos 40%.

Tabela 24 – Frequência de resultados do Item 9: *Quando leio acompanhado por um adulto falamos sobre o que li (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Por vezes	Sempre	
Zeus	21	33	61	55	170
Poseidon	9	13	12	7	41
Hades	12	20	27	21	80
Ares	20	36	53	39	148
Afrodite	10	23	38	25	96
Cronos	16	26	47	39	128
Atena	26	26	41	29	122
Hermes	19	31	29	15	94
Ouranos	14	18	36	23	91
Dionísio	29	28	35	25	117
Apolo	24	27	41	46	138
Artémis	7	20	37	43	107
Total	207	301	457	367	1332

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que, por vezes, quando lê acompanhada por um adulto falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.). Os valores apresentados situam-se entre os 30% e os 40%. No entanto, encontramos exceções: em Poseidon e Hermes, a maioria dos alunos referiu que, quando lê acompanhada por um adulto, raramente falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.); e em Apolo e Artémis, a maioria dos alunos respondeu que,

sempre que lê acompanhada por um adulto, falam sobre o que leram (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.).

Tabela 25 – Frequência de resultados do Item 10: *Costumo ver adultos a ler.*

	Opções				N
	Nunca	Raramente	Por vezes	Sempre	
Zeus	8	38	60	63	169
Poseidon	6	16	18	2	42
Hades	8	16	30	26	80
Ares	6	22	52	68	148
Afrodite	2	32	39	26	99
Cronos	10	31	37	51	129
Atena	13	27	37	45	122
Hermes	11	21	39	24	95
Ouranos	3	33	29	26	91
Dionísio	15	28	49	25	117
Apolo	13	27	40	57	137
Artémis	7	20	52	29	108
Total	102	311	482	442	1337

Em quase todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que, por vezes, costuma ver adultos a ler. Contudo, existem algumas exceções: nos agrupamentos Zeus, Ares, Cronos, Atena e Apolo, a maioria dos alunos respondeu que costuma ver adultos a ler sempre; no agrupamento Ouranus, a maioria dos alunos respondeu que, raramente, costuma ver adultos a ler.

Tabela 26 – Frequência de resultados Item 11: *Acho que leio bem.*

	Opções		N
	Não	Sim	
Zeus	30	138	168
Poseidon	6	35	41
Hades	9	71	80
Ares	22	116	138
Afrodite	14	84	98
Cronos	16	114	130
Atena	15	107	122
Hermes	7	88	95
Ouranos	13	78	91
Dionísio	18	99	117
Apolo	12	125	127
Artémis	6	102	108
Total	168	1157	1325

Agrupamentos

Em todos os agrupamentos, a maioria dos alunos respondeu que considera que lê bem. Os valores apresentados situam-se entre os 80% e os 90%.

4.1.4 Fiabilidade dos resultados

Para verificar a fiabilidade dos resultados do inquérito através do método da consistência interna foi utilizado, neste estudo, o *Alfa de Cronbach*. O valor do *Alfa de Cronbach* (α) para o inquérito foi de 0,585, o que indica uma consistência interna

aceitável, tendo em consideração que em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006).

Na Tabela 27 é apresentada a correlação corrigida entre o item e o total de itens e o Alfa de Cronbach se o item for eliminado.

Tabela 27 – Análise dos itens em função do total de itens

Itens	Média da prova se o item for eliminado	Variância da prova se o item for eliminado	Correlação corrigida entre o item e o total de itens	Alpha de Cronbach se o item for eliminado
Item 1	26,15	16,144	0,172	0,583
Item 2	25,90	13,570	0,279	0,556
Item 3	25,50	13,314	0,352	0,537
Item 4	25,90	15,699	0,122	0,585
Item 5	25,21	13,781	0,285	0,554
Item 6	24,93	13,999	0,254	0,562
Item 7	25,87	13,728	0,242	0,566
Item 8	24,82	13,968	0,208	0,576
Item 9	25,37	12,314	0,433	0,510
Item 10	25,16	13,688	0,284	0,554
Item 11	26,22	16,012	0,145	0,583

A correlação do item com a prova é obtida através da correlação específica de cada item com o total dos outros itens da prova. Se a correlação é moderadamente elevada ou elevada, isto é, acima de 0,40, pode-se assumir que o item é provavelmente correlacionado com a maioria dos itens e pode ser considerado como um bom componente. Os itens com menores correlações ente o item e o total dos outros itens não se enquadram nesta escala, bem como em termos das propriedades psicométricas. Quando a correlação item-total é negativa ou muito baixa, por exemplo, abaixo de 0,30, pode-se considerar modificar ou eliminar o item de acordo com Leech et al. (2005).

Com a análise dos resultados apresentados foi possível conhecer e tirar conclusões acerca das perceções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos

familiares e comunitários junto dos alunos do 3.º ano do concelho de Braga. As conclusões e recomendações serão apresentadas no capítulo seguinte.

Capítulo V – Conclusões e Recomendações

Neste capítulo serão apresentadas as conclusões desta investigação tendo em conta a finalidade e objetivos do estudo. Serão também apresentadas algumas recomendações para futuras investigações e para a prática educativa nas escolas.

5.1. Conclusões

Como já foi referido anteriormente, este estudo inseriu-se no projeto intitulado “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura - PTDC-CEP-CED-111430-2009”. A finalidade deste estudo era conhecer a perceção dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, no âmbito da primeira fase do modelo de resposta à intervenção. O estudo teve os seguintes objetivos: a) Caracterizar as perceções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, tendo por base a variável independente género; b) Comparar a perceção dos alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura tendo por base os seus resultados na prova de monitorização com base no currículo - MAZE - sobre a sua leitura em contextos familiares e comunitários com a perceção dos alunos não em risco; c) conhecer a fiabilidade dos resultados. É um estudo quantitativo junto de uma população de 1432 alunos do 3.º ano de escolaridade de 12 Agrupamentos de Escolas do Concelho de Braga, num total de 85 turmas. As suas conclusões serão apresentadas de seguida, de acordo com os objetivos da investigação.

Objetivo 1: caracterizar as perceções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, tendo por base a variável independente género. Concluiu-se que:

a) As experiências de leitura em contextos familiares e comunitários não são diferentes entre rapazes ou raparigas, no que respeita ao gosto pela leitura, ao conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada para a escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico e à consciência sobre a sua prestação na leitura.

b) As experiências de leitura em contextos familiares e comunitários são diferentes entre rapazes ou raparigas, no que respeita à visita a bibliotecas ou livrarias, à realização de jogos de rimas, ao diálogo com um adulto sobre palavras desconhecidas, ao hábito de ler sozinho, ao hábito de ler acompanhado por um adulto, à correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem, ao diálogo com um adulto sobre o que leram e ao hábito de ver adultos a ler.

Neste estudo, encontramos diferenças entre géneros em algumas experiências de leitura familiares e comunitárias. Os nossos resultados diferem dos resultados de Nikklas e Schneider (2012), que não encontraram diferenças entre géneros no estudo que realizaram, no qual procuravam explorar a relação entre o ambiente familiar de literacia, o SES e o historial de emigração. A razão para a diferença de resultados pode estar relacionada com o instrumento de avaliação utilizado.

Objetivos 2: Comparar a perceção dos alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura tendo por base os seus resultados na prova de monitorização com base no currículo - MAZE - sobre a sua leitura em contextos familiares e comunitários com a perceção dos alunos não em risco. Pode-se concluir que:

c) O gosto pela leitura é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura foram os que mais responderam que não gostavam de ler. A diferença percentual é de 10,7% para 3,9% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

Estes dados estão de acordo com o que a investigação tem mostrado: há medida que as suas dificuldades se vão acentuando, os alunos começam a sentir-se mais desmotivados para a aprendizagem e a sua autoestima também diminui. Tendem, frequentemente, a evitar a leitura e outras atividades que a exijam (Lyon, 2003). Os investigadores utilizam a expressão “*Matthew effects*” para ilustrar esta situação, ou seja, as crianças que leem mais e que têm bom vocabulário, lerão mais, aprenderão mais significados de palavras e, conseqüentemente, lerão ainda melhor, ao passo que as crianças que leem devagar e sem prazer, têm um crescimento na capacidade de leitura

menor, aumentando o fosso entre os bons leitores e os leitores com dificuldades (Stanovich, 1986).

d) O número de vezes que visitam bibliotecas e livrarias é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Foram os alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem da leitura que mais responderam que nunca costumam visitar bibliotecas e livrarias. A diferença percentual é de 29,2% para 21,3% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

A investigação tem mostrado que a visita a bibliotecas e livrarias está diretamente relacionada com o vocabulário das crianças (Sénéchal et al., 1996, citados por Whitehurst & Lonigan, 1998). Assim, é de esperar que os alunos que estão em risco apresentem um vocabulário mais pobre, o que lhes dificulta a automaticidade no reconhecimento das palavras no texto e diminua a sua fluência na leitura, pois, segundo Torgesen (2002), para ser capaz de compreender o significado de um texto, uma criança necessita de ter desenvolvidas as aptidões de compreensão da linguagem e a aptidão de identificar, correta e fluentemente, as palavras individuais impressas.

e) O hábito de fazer jogos de rimas é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem da leitura foram os que mais responderam que nunca fazem jogos de rimas. A diferença percentual é de 18,1% para 14% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

A investigação tem mostrado que o conhecimento de rimas e a experiência com as mesmas pode ter um papel importante no desenvolvimento da consciência fonológica. As crianças em idade escolar são capazes de detetar rimas mesmo quando outras medidas da consciência fonológica são muito difíceis (como provas de classificação, supressão e manipulação com base no fonema e na sílaba inicial). Esta aptidão prevê a consequente identificação de palavras, embora a natureza exata da relação entre a

aptidão de detetar rimas, a consciência fonológica e a leitura ainda são alvo de debate (Whitehurst & Lonigan, 1998).

f) O conhecimento das letras do alfabeto aquando da entrada na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentaram dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura foram os que mais referiram que sabiam todas as letras quando entraram para a escola do 1.º ciclo. A diferença percentual é de 28,1% para 19,8% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

O princípio alfabético, isto é, o conhecimento dos nomes e dos sons associados às letras impressas é um dos precursores apontados pelo NELP (2002) para a aprendizagem da leitura e está correlacionado com as aptidões convencionais de literacia, nomeadamente, a descodificação, a fluência, a compreensão, a escrita e a soletração (Shanahan, 2008). Compreender o princípio alfabético requer um conhecimento e uma consciência de que linguagem oral pode ser analisada em cadeias de palavras separadas e que as palavras podem ser analisadas em sequências de sílabas e de fonemas dentro das sílabas. Esta consciência fonológica contribui para, e está intimamente relacionada com, o desenvolvimento da aprendizagem da leitura. As crianças que não compreendem o princípio alfabético e a estrutura fonémica da linguagem poderão apresentar mais dificuldades na aprendizagem da leitura (Snow et al., 1998).

g) O hábito de ler sozinho é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentaram dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Foram os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura que mais referiram que nunca costumam ler sozinhos. A diferença percentual é de 7,7% para 3,1% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura. Em contrapartida, foram os alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura que mais referiram que costumam ler sozinhos todos os dias. A diferença percentual é de 49,1% para 35,8% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

As crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura necessitam de uma instrução mais direta, intensiva e apoiada e de atividades que desenvolvam as suas aptidões de literacia iniciais, nomeadamente, o conhecimento do princípio alfabético e a consciência fonológica (Foorman & Torgesen, 2001). É por isso que estas crianças têm tendência a dedicar menos tempo à leitura, especialmente, quando o fazem sozinhas.

h) O hábito de ler acompanhado por um adulto é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura foram os que mais referiram que todos os dias costumam ler acompanhados por um adulto. A diferença percentual é de 21,9% para 14,6% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura. Em contrapartida, foram os alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura que mais referiram que nunca costumam ler acompanhados por um adulto. A diferença percentual é de 26,1% para 18,1% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

Tal como já foi referido anteriormente, as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura necessitam de uma instrução e de um apoio mais diretos e intensivos (Foorman & Torgesen, 2001). Poderá ser por esse motivo que, os alunos que apresentam mais dificuldades na aprendizagem da leitura são os que mais referem que costumam ler acompanhados por um adulto. A investigação tem mostrado que a leitura compartilhada, fornece uma fonte rica de oportunidades para as crianças aprenderem sobre a língua num contexto desenvolvimental. A exposição ao impresso promove o desenvolvimento do vocabulário das capacidades de leitura (Sénéchal et al., 1996, citados por Whitehurst, Lonigan, 1998).

i) A correção, por parte de um adulto, das palavras que o aluno não lê bem apresenta diferenças entre os alunos em risco e os alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura foram os que mais referiram que, por vezes ou sempre, quando leem

acompanhados por um adulto, ele corrige as palavras que não leem bem. A diferença percentual é de 23,9% para 19,5% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura e de 59,9% para 57,9%, respectivamente. Em contrapartida, foram os alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura que mais referiram que, quando leem acompanhados por um adulto, ele nunca corrige as palavras que não leem bem. A diferença percentual é de 9,8% para 5,2% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

A investigação tem mostrado que a leitura compartilhada proporciona um ambiente extremamente rico de informação e de oportunidades para a criança aprender vocabulário novo (Whitehurst & Lonigan, 1998). Estes momentos de leitura, especialmente com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura devem ser frequentes.

j) O hábito de ver adultos a ler apresenta diferenças entre os alunos em risco e os alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Os alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura foram os que mais referiram que nunca costumam ver adultos a ler. A diferença percentual é de 8,1% para 5,6% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura. Em contrapartida, foram os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura que mais referiram que costumam ver adultos a ler sempre. A diferença percentual é de 37,6% para 31,8% dos alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

Hess e Holloway (1984), citados por Snow et al. (1998) referiram que ao lerem e ao encorajarem os seus filhos a ler, ao expressarem as suas expectativas de realização dos seus filhos, providenciando práticas de leitura e respondendo à iniciação e ao interesse dos mesmos pela leitura, ao lerem para as crianças na hora de deitar ou ao ouvirem os seus filhos a ler em voz alta, ajudando-os e corrigindo-os sempre que necessário, ao falarem com eles sobre o seu dia ou sobre as histórias que leram, os pais estão a providenciar uma oportunidade rica de alargar o seu vocabulário e a influenciar o seu desenvolvimento na leitura.

Torppa et al. (2007) também referiram que os modelos positivos que os pais podem providenciar às crianças através das suas atitudes e práticas de literacia podem ter uma influência indireta no desenvolvimento da criança. Uma criança que, frequentemente, observa os seus pais envolvidos em atividades de literacia é suscetível de ser mais interessada em participar na leitura compartilhada, está mais motivada para aprender o alfabeto e é mais persistente face às dificuldades (Lyytinen et al., 1998; Scarborough et al., 1991; Snow et al., 1998, citados por Torppa et al., 2007).

k) A consciência sobre a sua prestação na leitura é diferente nos alunos em risco e nos alunos não em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específica na leitura.

Foram os alunos que estão em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura que mais referiram que acham que não leem bem. A diferença percentual é de 28,2% para 8,5% dos alunos que não estão em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura.

A investigação tem mostrado que uma criança que está altamente interessada nas atividades de leitura está, provavelmente, numa posição melhor para desenvolver uma fundação forte para o desenvolvimento da literacia do que uma criança que não está motivada ou interessada (Torppa et al., 2007). Já vimos anteriormente que, uma criança que apresenta dificuldades na aprendizagem da leitura, tende a evitá-la, assim como outras atividades que a exijam, e apresenta uma baixa autoestima e pouca motivação para a sua aprendizagem. Assim, falhar na aprendizagem da leitura coloca a vida e o futuro destas crianças em risco (Lyon, 2003).

Objetivo 3: conhecer a fiabilidade dos resultados.

l) O valor do *Alfa de Cronbach* para o inquérito foi de 0,585.

Este valor indica uma consistência interna aceitável, tendo em consideração que em alguns cenários de investigação das ciências sociais, um α de 0.60 é considerado aceitável desde que os resultados obtidos com esse instrumento sejam interpretados com precaução e tenham em conta o contexto de computação do índice (DeVellis, 1991, citado por Marôco & Garcia-Marques, 2006).

5.2. Recomendações

Neste estudo, procuramos conhecer as perceções dos alunos sobre as suas experiências de leitura em contextos familiares e comunitários, uma vez que estes têm influência no desenvolvimento das aptidões iniciais de literacia e na consequente aquisição da leitura. Contudo, não possuíamos dados suficientes que nos permitissem conhecer o contexto socioeconómico das famílias e a comunidade onde as escolas estão inseridas. Este poderá ser o objeto de estudo em investigações futuras, permitindo um melhor conhecimento da situação das crianças em risco de aprendizagem na leitura no concelho de Braga.

Conhecer e relacionar o contexto socioeconómico das famílias com o historial de emigração e com as perceções dos pais em relação à leitura poderá permitir um melhor conhecimento da situação portuguesa no que diz respeito aos ambientes familiares de literacia. Portanto, outros estudos nesta área seriam importantes.

Neste estudo também identificamos os alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem na leitura através da prova de monitorização com base no currículo - MAZE. Este é o primeiro nível do modelo de resposta-à-intervenção. Seria pertinente avaliar a resposta destes alunos a intervenções de nível II e III do mesmo modelo (Johnson, Mellard, Fuchs, & Mcknight, 2006) ou do modelo de atendimento à diversidade (Correia, 2008).

Este estudo pretendeu contribuir para alargar o conhecimento sobre as DAE na leitura, uma vez que existem poucos estudos efetuados em Portugal sobre esta problemática. Contribuiu também para mostrar como um instrumento como a MBC pode ser utilizado na identificação precoce de alunos em risco de desenvolverem DAE na leitura, assim como na monitorização do progresso dos alunos em competências de leitura. Outros estudos, tanto ao nível da leitura e da matemática, poderão ser desenvolvidos de forma a serem criadas instrumentos de avaliação válidos para a população portuguesa.

Referências Bibliográficas

- Alçada, I., Calçada, T., Martins, J., Madureira, A. & Lorena, A. (2006). Plano Nacional de Leitura - Relatório Síntese. Disponível em <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=1>
- Almeida, L. S; Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ardoin, S. P. & Christ, T. J. (2008). Evaluating curriculum-based measurement slope estimates using data from triannual universal screenings. *School Psychology Review*, 37(1), 109-125.
- Armbruster, B., Lehr, F. & Osborn, J. (2001). Put reading first. *National Institute for Literacy*. Disponível em <http://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R. & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclo*. Ministério da Educação e da Ciência. Retirado em 26/11/2013 de http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf
- Burgess, S. R. (2002). Speech perception, oral language ability, the home literacy environment, and pre-reading knowledge on the growth of phonological sensitivity: A one-year longitudinal. *Reading and Writing*, 15, 709-737.
- Correia, L. M. (2008). *Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para pais e professores (2.ª ed.)*. Porto: Porto Editora.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Deno, S., Lembke, E., & Anderson, R. A. (2014, March 15). *Progress monitoring: study group content module*. Retrieved from <http://www.nysrti.org/docs/Progress Monitoring Study Group Content Module.pdf>: <http://www.nysrti.org/docs/Progress Monitoring Study Group Content Module.pdf>
- Foorman, B. & Torgesen, J. (2001). Critical elements of classroom and small-group instruction promote reading success in all children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(4), 203-212.

- Fuchs, L. & Fuchs, D. (2004). Using CBM for progress monitoring. *American Institute for Research*. Retirado em 30/01/2014 de http://www.minisink.com/fileadmin/user_upload/es/UsingCBMReading.pdf
- Fuchs, L. & Fuchs, D.. (1993). Formative evaluation of academic progress: How much growth can we expect? *School Psychology Review*, 22(1). Disponível em <http://www.studentprogress.org/library/articlesresearch/formativeevaluationacademic.pdf>
- Hallahan, D. P., Kauffmann, J. M., & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to Learning Disabilities*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & Mcknight, M. A. (2006). *Responsiveness to interventions (RTI): How to do it?* Lawrence, KS: National Research Center on Learning Disabilities.
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A. (2005). *SPSS for Intermediate Statistics: Use and Interpretation (2nd ed.)*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum Associate.
- Lyon, G. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? What can be done about it. Disponível <http://www.wrightslaw.com/info/read.disability.lyon.pdf>
- Marôco, J. (2010). *Análise estatística com o PASW statistics (ex-SPSS)*. Pêro Pinheiro: Report Number.
- Marôco, J. & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a Fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas. *Laboratório de Psicologia*, 4(1), 65-90.
- Niklas, F. & Schneider, W. (2013). Home Literacy Environment and the beginning of reading and spelling. *Contemporary Educational Psychology*, 38, 40-50.
- Sénéchal, M. & LeFevre, JA. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child development*, 73(2), 445-460.
- Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading*, 10(1), 59-87.
- Shanahan, T. (2008). Developing early literacy: Executive summary of the report of the national literacy panel. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Snow, C. E., Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*.
Disponível em
http://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Torgesen, J. (2002). The Prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology, 40(1)*, 7-26.
- Torppa, M., Eklund, K., van Bergen, E., & Lyytinen, H. (2011). Parental literacy predicts children's literacy: a longitudinal family-risk study. *Dyslexia, 17(4)*, 339-55.
- Torppa, M., Poikkeus, A., Laakso, M., Tolvanen, A., Leskinen, E., Leppanen, P., Puolakanaho, A., & Lyytinen, H. (2007). Modeling the early paths of phonological awareness and factors supporting its development in children with and without familial risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 11(2)*, 73-103.
- Whitehurst, G. J., & Lonigan, C. J. (1998). Child development and emergent literacy. *Child Development, 69(3)*, 848-72.



Questionário: Ler: A voz dos alunos

Q1 Gosto de ler:

2 Sim 1 Não

Q2 Visito bibliotecas ou livrarias:

1 Nunca 2 Raramente 3 Uma vez por mês 4 Uma vez por semana

Q3 Faço jogos de rimas:

1 Nunca 2 Raramente 3 Por vezes 4 Sempre

Q4 Quando entrei para a escola do 1º Ciclo sabia as letras:

3 Todas 2 Algumas 1 Nenhumas

Q5 Quando converso com um adulto falamos sobre o significado de palavras desconhecidas:

1 Nunca 2 Raramente 3 Por vezes 4 Sempre

Q6 Costumo ler sozinho:

1 Nunca 2 Raramente 3 No fim de semana 4 Todos os dias

Q7 Costumo ler acompanhado por um adulto:

1 Nunca 2 Raramente 3 No fim de semana 4 Todos os dias

Q8 Quando leio acompanhado por um adulto ele corrige as palavras que eu não leio bem:

1 Nunca 2 Raramente 3 Por vezes 4 Sempre

Q9 Quando leio acompanhado por um adulto falamos sobre o que li (o que aconteceu, quais as personagens, imagens, palavras desconhecidas, etc.):

1 Nunca 2 Raramente 3 Por vezes 4 Sempre

Q10 Costumo ver adultos a ler:

1 Nunca 2 Raramente 3 Por vezes 4 Sempre

Q11 Eu acho que leio bem:

2 Sim 1 Não

Código da Turma _____

Código do aluno _____

Anexo B: Pedido de colaboração no estudo aos Diretores dos Agrupamentos de Escolas



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Diretor do Agrupamento de

Assunto: Pedido de colaboração no Projeto de Investigação denominado “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia- PTDC-CEP-CED-111430-2009.

Em Portugal, o campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas é caracterizado pela falta de um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso académico dos alunos e, paralelamente, promova uma identificação precoce de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. A evidência internacional indica que a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, que representam 80% no contexto das dificuldades de aprendizagem específicas, deve reconhecer tanto o crescimento como o nível de desempenho dos alunos (Speece, 2005). Considerando-se esta evidência, assim como os consensos da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem Específicas que decorreu nos EUA (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002), neste projeto temos por finalidade explorar este foco no nível e na taxa de crescimento. No final do projeto espera-se que os resultados permitam aumentar o conhecimento sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas em Portugal, através da introdução de métodos e instrumentos de monitorização fiáveis, económicos, eficientes e práticos.

Assim, venho solicitar autorização à Direção do Agrupamento de Escolas para a recolha de dados junto dos alunos que frequentam o 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Será igualmente efectuado um pedido formal ao coordenador do 1.º Ciclo do

Ensino Básico, aos professores de turma e aos pais dos alunos. Os dados serão recolhidos em dois momentos ao longo do ano letivo, em contexto de sala de aula em grupo, com a utilização de uma prova de avaliação da compreensão leitora que dura dois minutos. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e destinam-se apenas à realização deste trabalho de investigação.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas. Caso seja necessário poderá contactar-me através do e-mail apmartins@ie.uminho.pt ou pelo telefone 253601233.

Atenciosamente,

Ana Paula Loução Martins
(Coordenadora do Projeto)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exma. Coordenadora do 1.º Ciclo do Agrupamento _____:

Assunto: Pedido de colaboração no Projeto de Investigação denominado “Utilização da monitorização com base no currículo como forma de identificar alunos em risco de desenvolverem dificuldades de aprendizagem específicas na área da leitura”, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia- PTDC-CEP-CED-111430-2009.

Em Portugal, o campo das Dificuldades de Aprendizagem Específicas é caracterizado pela falta de um sistema tecnicamente adequado que despiste e monitorize o progresso académico dos alunos e, paralelamente, promova uma identificação precoce de dificuldades de aprendizagem específicas na leitura. A evidência internacional indica que a identificação precoce das dificuldades de aprendizagem específicas na leitura, que representam 80% no contexto das dificuldades de aprendizagem específicas, deve reconhecer tanto o crescimento como o nível de desempenho dos alunos (Speece, 2005). Considerando-se esta evidência, assim como os consensos da Iniciativa para as Dificuldades de Aprendizagem Específicas que decorreu nos EUA (Bradley, Danielson, & Hallahan, 2002), neste projeto temos por finalidade explorar este foco no nível e na taxa de crescimento. No final do projeto espera-se que os resultados permitam aumentar o conhecimento sobre as Dificuldades de Aprendizagem Específicas em Portugal, através da introdução de métodos e instrumentos de monitorização fiáveis, económicos, eficientes e práticos.

Assim, venho solicitar autorização à Direção do Agrupamento de Escolas, para dar continuidade à recolha de dados junto de alunos do que frequentam o 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Será igualmente efectuado um pedido formal ao coordenador

do 1.º Ciclo do Ensino Básico, aos professores de turma e aos pais dos alunos. Os dados serão recolhidos em dois momentos ao longo do ano letivo, em contexto de sala de aula em grupo, com a utilização de uma prova de avaliação da compreensão leitora que dura dois minutos. Os dados recolhidos são anónimos e confidenciais e destinam-se apenas à realização deste trabalho de investigação.

Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas. Caso seja necessário poderá contactar-me através do e-mail apmartins@ie.uminho.pt ou pelo telefone 253601233.

Atenciosamente,

Ana Paula Loução Martins
(Coordenadora do Projeto)



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Exmo. Encarregado de Educação:

A Universidade do Minho está a desenvolver um projeto de investigação financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, que visa conhecer o nível de compreensão da leitura dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este projeto iniciou-se no ano letivo transato, com os alunos do 2.º ano de escolaridade, e pretende-se dar continuidade ao mesmo no presente ano letivo, com os mesmos alunos, agora a frequentar o 3.º ano de escolaridade. Por este motivo, solicitei a autorização da direcção do agrupamento de escolas frequentado pelo seu/sua filho/filha para a recolha de dados, a qual foi concedida.

Venho agora, por este meio, solicitar a sua autorização para a participação do/da seu/sua filho/filha neste estudo, o que implica que este/esta terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados de forma confidencial.

Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido de colaboração. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensada.

Caso queira obter informações adicionais sobre a colaboração neste estudo poderá contactar-me através do *e-mail* apmartins@ie.uminho.pt ou do telefone número 966263214.

Atenciosamente,

Ana Paula Loução Martins

(Coordenadora do Projeto)

Eu _____, encarregado de educação do/a aluno/a _____, **autorizo** **não autorizo** a participação do meu/minha filho/a no estudo da Universidade do Minho que visa conhecer o nível de compreensão da leitura dos alunos do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para tal o meu/minha filho/filha terá, juntamente com os colegas da turma, de preencher lacunas num texto do 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Neste estudo será mantida a confidencialidade e o anonimato do meu/minha filho/filha.

Data ___ / ___ / ____ Assinatura: _____