

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Maria Afonso Freitas Simões

**Alunos em risco na fluência da leitura:
O uso da Monitorização com base no
currículo no contexto de um modelo de
resposta à intervenção**

Susana Maria Afonso Freitas Simões **Alunos em risco na fluência da leitura: O uso da Monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção**

UMinho | 2015

outubro de 2015



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Susana Maria Afonso Freitas Simões

**Alunos em risco na fluência da leitura:
O uso da Monitorização com base no
currículo no contexto de um modelo de
resposta à intervenção**

Mestrado em Educação Especial
Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Auxiliar Ana Paula Loução Martins

outubro de 2015

Declaração

Nome: Susana Maria Afonso Freitas Simões

Endereço eletrónico: susasimoes@hotmail.com

Telefone: 968636770

Cartão de cidadão: 11578972

Título da dissertação: **Alunos em risco na fluência da leitura: O uso da Monitorização com base no currículo no contexto de um modelo de resposta à intervenção**

Orientadora: Ana Paula Loução Martins, Professora Auxiliar

Ano de conclusão: 2015

Designação do mestrado: Mestrado em Educação Especial- Área de Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas

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

Universidade do Minho, _____/_____

Assinatura: _____

Agradecimentos

No decurso deste desafio, sempre fui da opinião que uma dissertação, apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, reúne contributos de várias pessoas. Nunca tal afirmação fez tanto sentido, com a certeza de que nunca foi tão verdadeira quanto agora. Desde o início deste desafio, contei com a confiança e o apoio de várias pessoas e instituições. Sem aqueles contributos, esta investigação não teria sido possível.

À Professora Doutora Ana Paula Martins, orientadora do mestrado, agradeço o apoio, a partilha do saber e as valiosas contribuições para o trabalho. Acima de tudo, obrigada por me acompanhar nesta jornada e por estimular o meu interesse pelo conhecimento e sobretudo por esta temática.

Às minhas colegas de mestrado que hoje são muito mais que isso, e que semana após semana partilhamos saberes, angústias e preocupações, o meu sincero obrigado.

Às escolas, às crianças que foram alvo deste estudo e aos respetivos pais que desde o início se mostraram sempre disponíveis e pacientes para serem parte fulcral deste estudo.

Aos meus Pais manifesto um enorme e profundo reconhecimento por acreditarem sempre em mim e por todos os valores e ensinamentos que me transmitiram ao longo da vida.

Aos meus tios, irmãos, sobrinhos, cunhada, amigos e ao meu marido por estarem sempre presentes na altura devida e me ajudarem a decidir o caminho correto.

Ao Tio Martinho e Tia Leonor uma palavra especial por serem os principais impulsionadores desta obra.

Espero que esta etapa, que agora termino, possa, de alguma forma, retribuir e compensar todo o carinho, apoio e dedicação que, constantemente, me oferecem. A eles, dedico todo este trabalho.

Na certeza de que é de todo impossível transmitir nestas palavras todo o meu reconhecimento, continuo com a expectativa que a minha presença esteja sempre à altura de vos proporcionar tudo aquilo que vocês já me deram.

Resumo

Este estudo teve por finalidade conhecer não só o nível de fluência da leitura, ao longo do 1.º ano, mas também em que medida esta se relaciona com o nível da identificação de fonemas e grafemas no pré-escolar e 1.º ano. Neste contexto, realizamos um estudo longitudinal no qual recolhemos dados com provas de monitorização com base no currículo (MBC) para identificarmos o nível da Fluência dos sons das letras (FSL), da Fluência dos nomes das letras (FNL) no contexto pré-escolar e da Fluência da leitura (FL) no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A amostra deste estudo é constituída por 22 crianças de cinco/seis anos de idade de um estabelecimento de pré-escolar de um agrupamento do distrito do Norte de Portugal, que posteriormente ingressam em seis escolas do 1.º Ciclo Ensino Básico do mesmo agrupamento. Os dados foram analisados estatisticamente e concluímos o seguinte: a) em média, os alunos não atingiram o nível de fluência de leitura proposto nas Metas de aprendizagem curriculares Portuguesas, embora tenham mostrado evolução significativa na aprendizagem da fluência de leitura; b) a variável género não tem impacto nos resultados dos alunos; c) a diferença ao nível da fluência de leitura entre o grupo de alunos em risco e o de alunos que não são considerados em risco aumenta ao longo do ano; d) a taxa de crescimento para a fluência da leitura nos alunos em risco é três vezes menor do que a taxa dos alunos que não estão em risco; e) existem correlações com associações positivas estatisticamente significativas entre resultados, principalmente entre a Fluência do Nome das Letras e a Fluência da Leitura; f) o nível de Fluência do Nome das Letras no final do pré-escolar explica 37% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, enquanto a fluência do som das letras explica apenas 0,1% desses mesmos resultados; g) o nível de Fluência do Nome das Letras no final do 1.º ano explica 45% e o nível de Fluência do som das Letras explica 0,5% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico; h) O valor de Alfa de *Cronbach* em todas as provas utilizadas apresenta um valor médio de 0,80, o que atesta a boa consistência interna dos instrumentos;

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem específicas, fluência, monitorização com base no curriculum, fluência do som das letras e fluência do nome das letras.

Abstract

This study aimed to know not only the level of reading fluency throughout year 1, but also to what extent the fluency is related to the phonemes and to the graphemes identification level in preschool and in the 1st grade. In this context, we conducted a longitudinal study in which we collected data with monitoring of evidence-based curriculum (MBC) to identify the level of fluency of the sounds of the letters (FSL), the fluency of the letters names (FNL) in preschool context and reading fluency (FL) in the 1st year of the 1st cycle of basic education. The sample consists of 22 five / six years old children on a pre-school establishment of a Master School of the Northern District of Portugal, which later enter in six schools of the 1st cycle of basic education of the same Master School. Data were statistically analyzed and concluded the following: a) on average, students have not reached the level of reading fluency proposed in the Portuguese curriculum learning goals, although they have shown significant improvement in reading fluency learning; b) the variable gender has no impact on students outcomes; c) the difference in terms of reading fluency among the group of at-risk students and of the students who are not considered at risk increases throughout the year; d) the growth rate for reading fluency in risk students is three times lower than the rate of students who are not at risk; e) there are correlations with statistically significant positive associations between results, especially between fluency name of letters and reading fluency; f) the fluency level of the letters name at the end of preschool explains 37% of Reading Fluency results at the end of the 1st year of the first cycle of basic education, while the streaming sound of the letters explained only 0.1% of these results; g) the fluency level of the name of the letters at the end of the 1st year explained 45% and the fluency level of the sound of the letters explained 0.5% of reading fluency results at the end of the 1st year of the first cycle of basic education; h) The value of Cronbach's alpha in all the tests used has an average value of 0.80, which attests to good internal consistency of the instruments;

Keywords: specific learning disabilities, fluency, monitoring based on the curriculum, streaming sound of the letters and fluency of the name of the letters.

Índice

Resumo.....	iv
Abstract.....	v
Introdução.....	11
Capítulo I – Revisão da Literatura	14
Teoria sobre o início da aprendizagem da leitura	14
Resumo da investigação sobre a monitorização da aprendizagem da leitura	19
O Currículo Português na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
Monitorização com base no currículo no contexto educativo.....	25
Capítulo II – Metodologia.....	34
Justificação da opção metodológica.....	34
Desenho do estudo	34
Amostra	34
Instrumentos de recolha de dados.....	36
Procedimentos de recolha de dados	37
Procedimentos de análise dos dados.....	38
Fiabilidade de administração das provas.....	39
Fiabilidade de resultados.....	39
Capítulo III – Apresentação dos resultados.....	41
Resultados descritivos da Amostra – Fluência da Leitura.....	41
●Nível de Leitura	41
●Crescimento Semanal.....	43
Resultados descritivos para a Amostra – Fluência do Nome e Som das Letras.....	44
Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência da Leitura.....	47
Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência Nome das Letras.....	49
Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência Som das Letras.....	50
Resultados descritivos para a variável género – Fluência da Leitura	52
Resultados descritivos para a variável género – Fluência do Nome e Som das Letras	53
Resultados Inferenciais para a variável o género – Fluência da Leitura	54
Resultados Inferenciais para a variável o género – Fluência do Nome das Letras ...	55
Resultados Inferenciais para o género – Fluência do Som das Letras.....	55
Resultados descritivos para Percentis - Fluência da Leitura	56

Foi realizada a análise dos valores dos percentis tendo por base a variável gênero	56
Resultados descritivos para a variável risco – Fluência da Leitura	57
Resultados descritivos para os percentis – Fluência do nome das letras	58
Resultados descritivos para o risco na população – Fluência do Som das letras	59
Fiabilidade dos resultados.....	59
Correlações.....	61
Regressões.....	62
Capítulo IV- Conclusões e Recomendações	64
Conclusões	64
Recomendações.....	68
Referências bibliográficas	69

Índice de quadros

Quadro 1 - Descritores de desempenho para leitura em voz alta (Buescu et al., 2015)	31
Quadro 2 - Descritores de desempenho para conhecer o alfabeto e os grafemas (Buescu et al., 2015)	32
Quadro 3 - Velocidade de leitura medida em número de palavras por minuto (Buescu et al., 2015)	33
Quadro 4 – Data dos momentos de aplicação das provas	38
Quadro 5- Resultados da população para a Fluência da Leitura	41
Quadro 6- Taxa de Crescimento Fluência da Leitura	44
Quadro 7 - Resultados da Fluência do Som e do Nome das Letras nas quatro aplicações	44
Quadro 8 - Resultados do teste de Friedman para a fluência da leitura	48
Quadro 9 - Diferenças ao nível da fluência da leitura para cada um dos momentos	48
Quadro 10 - Resultados do teste de Friedman para a Fluência do Nome das Letras	49
Quadro 11 - Diferenças ao nível da fluência do nome das letras para cada uma das aplicações	49
Quadro 12 - Resultados do teste de Friedman para a prova de Fluência do Som das Letras	51
Quadro 13 - Diferenças ao nível da fluência do som das letras para cada uma das aplicações	51
Quadro 14- Níveis de significância ao nível da Fluência do Som das Letras para cada uma das aplicações	51
Quadro 15- Fluência da leitura por género	52
Quadro 16 - Taxa de crescimento da Fluência da leitura por género	53
Quadro 17 – Resultados da Fluência do Nome e Som das letras para o género	53
Quadro 18 - Resultados do Teste Mann-Whitney U para a variável o género	54
Quadro 19- Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável género (FNL)	55
Quadro 20 - Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável género (FSL)	56
Quadro 21 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência da leitura	56
Quadro 22 – Valores dos percentis dos resultados dos rapazes da MBC – fluência da leitura	57
Quadro 23 – Valores dos percentis dos resultados das raparigas da MBC – fluência da leitura	57
Quadro 24 – Valores de alunos em risco e não risco por aplicações	57
Quadro 25 - Taxa de Crescimento MBC- fluência da leitura para os alunos em risco e não risco	58
Quadro 26 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência do nome das letras	58
Quadro 27 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência do som das letras	59
Quadro 28 – Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência da leitura	60

Quadro 29 – Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência do Nome das Letras ...	60
Quadro 30 - Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência do Som das Letras	60
Quadro 31 – Correlações entre os resultados das provas.....	61
Quadro 32- Regressões entre a FNL, a FSL nos resultados da FL no 1º Ciclo.....	62

Índice de figuras

Figura 1- Começar a ler <i>University of Oregon Center on Teaching and Learning, 2015</i>	15
Figura 2 - Escada de múltiplos níveis para avaliar os processos e subprocessos da fluência de leitura (Hudson et al., 2009)	24
Figura 3 - Resultados da fluência da leitura primeira aplicação	35
Figura 4 – Resultados da fluência da leitura segunda aplicação	35
Figura 5 - Resultados da fluência da leitura terceira aplicação	35
Figura 6 – Resultados das três aplicações por aluno	42
Figura 7- Resultados para a Fluência da Leitura dos alunos “Outliers”	43
Figura 8 – Resultados das quatro aplicações por aluno	45
Figura 9 – Resultados das quatro aplicações por aluno	46
Figura 10- Resultados dos “outliers” para a Fluência do Nome das Letras para as quatro aplicações.....	47
Figura 11 - Resultados dos “outliers” para a Fluência do Som das Letras para as quatro aplicações.....	47

O sucesso de todos os alunos na mestria da vertente escrita da língua (nas competências de leitura e escrita) deverá ser uma das grandes preocupações de qualquer sistema educativo. (Sim-Sim, p.1, 1997)

Introdução

Aprender as relações grafema-fonema (letra-som) é o cerne do princípio alfabético. Sem o conhecimento de como os sons são sistematicamente representados por letras, as crianças não podem ser leitores de sucesso numa língua alfabética (Adams, 1990; Ehri, 1998; Painel Nacional de Leitura, 2000). Segundo Silva (2003), a complexidade do princípio alfabético (nomeadamente, a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de símbolos visuais, as letras, e que estas codificam os fonemas), requer da criança um nível de raciocínio conceptual bastante sofisticado. A descoberta deste princípio parece ser uma das tarefas mais complicadas que as crianças têm de enfrentar no seu percurso até à aquisição de comportamentos fluentes de leitura e escrita (Silva, 2003). Os educadores/professores sabem que o conhecimento das letras é um pré-requisito para a aquisição da capacidade de leitura. Antes de os alunos poderem decodificar os textos, devem ser fluentes em reconhecer os nomes das letras e os seus sons. Este conhecimento prático dos professores é confirmado pela investigação recente que atesta que a capacidade das crianças para identificar os nomes das letras e os respetivos sons é um forte preditor de aptidão à leitura e sucesso futuro da mesma (Ritchey & Speece, 2005).

Neste contexto, utilizando a monitorização com base no currículo (MBC) como método que permite conhecer o nível que as crianças apresentam na Fluência dos sons das letras (FSL), na Fluência dos nomes das letras (FNL) e na fluência de leitura. Adicionalmente, a MBC permite identificar alunos em risco de insucesso na fluência da leitura.

Nesse contexto é fundamental fomentar a generalização da aplicação das provas Fluência dos sons das letras e Fluência dos nomes das letras no pré-escolar com o intuito de identificar indicadores de possível risco na leitura no final do 1.º ano. Só intervindo precocemente e com práticas adequadas, poderemos ajudar as crianças a ter um percurso académico de sucesso.

Finalidade, Objetivos e Importância do Estudo

Este estudo tem por finalidade conhecer não só o nível de fluência da leitura ao longo do 1.º ano, mas também em que medida esta se relaciona com o nível da identificação de fonemas e grafemas no pré-escolar e 1.º ano. Tem por objetivos:

1. Conhecer a trajetória **do nível** da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
2. Conhecer a trajetória da **taxa de crescimento** semanal da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
3. Conhecer qual o impacto das variáveis risco e género na trajetória do nível da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
4. Qual o impacto das variáveis risco e género na trajetória da taxa de crescimento da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
5. Conhecer a correlação entre o nível de fluência, de identificação dos nomes das letras e identificação dos sons das letras ao longo da trajetória entre o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;
6. Conhecer de que modo o conhecimento do nome das letras e do som das letras no final do último ano da educação pré-escolar e ao longo do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico explicam isoladamente a capacidade de fluência de leitura no final do 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico.
7. Conhecer a fiabilidade dos resultados.

De forma a fundamentar a escolha que fizemos em relação ao tema desta tese, foi necessário e fundamental pesquisar artigos e estudos realizados em outros países, uma vez que em Portugal estas provas não são utilizadas.

Organização de conteúdos:

Esta tese encontra-se organizada em quatro capítulos que, no seu todo, confirmam a sua fundamentação teórica e dimensão empírica.

O primeiro capítulo está organizado em três secções relacionadas com a revisão da literatura. Estas contribuem para fundamentar teoricamente esta investigação. Em primeiro lugar uma explanação sobre a teoria da aprendizagem da leitura, seguido de um apanhado sobre a investigação já realizada na área e por último a monitorização com base no currículo no contexto educativo e a Realidade do Currículo Português na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo aborda a metodologia que foi utilizada neste estudo. Começamos pela caracterização da amostra, os instrumentos de recolha de dados, os procedimentos de recolha e análise dos dados, fiabilidade de administração das provas e a fiabilidade dos resultados.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados retirados deste estudo, para a fluência da leitura, para a fluência dos sons das letras e para a fluência do nome das letras.

No quarto e último capítulo iremos mostrar as conclusões retiradas desta investigação, assim como, as recomendações para estudos futuros.

Capítulo I – Revisão da Literatura

Ao longo deste primeiro capítulo apresentamos em primeiro lugar uma breve explanação sobre a teoria da aprendizagem da leitura, seguidamente um resumo da investigação feita na área e posteriormente uma introdução à Monitorização com Base no Currículo no contexto educativo e a realidade do Currículo Português: Educação Pré-escolar e o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Teoria sobre o início da aprendizagem da leitura

Martins e Silva (1999) consideram que o processo de aprendizagem da leitura e da escrita é talvez o maior desafio que as crianças têm que enfrentar no início do 1.º ano de escolaridade. Silva (2003) acrescenta que a leitura não é uma competência que se desenvolva de uma maneira espontânea, como quando aprendemos a andar ou falar. Assim, um dos passos cruciais na iniciação à leitura e à escrita consiste na promoção da reflexão sobre a oralidade e no treino da capacidade de segmentação da cadeia da fala (segmentar o contínuo sonoro em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas e estas nos sons que as compõem) (Freitas, Alves & Costa, 2007).

Com o objetivo de rever toda a investigação sobre como as crianças aprendem a ler e determinar quais são os métodos de ensino de leitura mais eficazes com base na evidência de pesquisa, em 1997, foi pedido ao *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD), juntamente com o Departamento de Educação dos Estados Unidos da América, pelo Congresso, para formar o Painel Nacional de Leitura (University of Oregon Center on Teaching and Learning, 2015).

O Painel Nacional de Leitura Americano deixou claro que a melhor abordagem para o ensino da leitura é aquela que incorpora instrução explícita em consciência fonológica, o princípio alfabético, instrução e métodos para melhorar a fluência e a compreensão (Painel Nacional de Leitura, 2000). Foi esta

análise do Painel Nacional de Leitura que definiu aquelas que são consideradas as “Grandes Ideias” para o início da aprendizagem da leitura como podemos verificar na Figura 1.

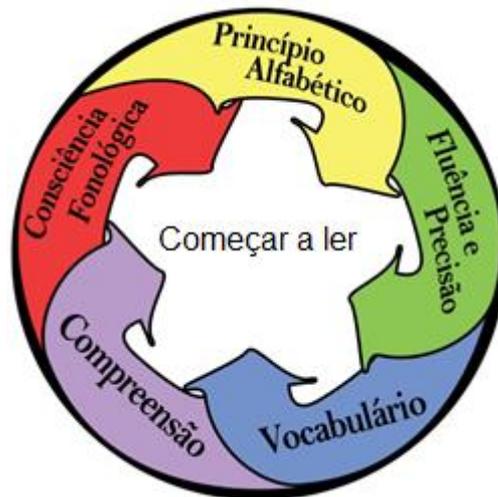


Figura 1- Começar a ler *University of Oregon Center on Teaching and Learning, 2015*

O *Center on Teaching and Learning* da Universidade de Oregon considera que o início da aprendizagem da leitura assenta em cinco elementos: a consciência fonológica, o princípio alfabético, o vocabulário, a fluência e precisão e a compreensão, que descrevemos de seguida.

Consciência fonológica: Tunmer e Rohl (1991) definem a consciência fonológica como a capacidade de refletir e manipular os elementos sonoros das palavras orais. Ao que Silva (2003) complementa, dizendo que a estrutura sonora das palavras pode ser decomposta em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, os fonemas e as unidades intra-silábicas.

Também Adams, Foorman, Lundberg e Beeler (2006) acreditam que antes de existir qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala. Afirmam também que, sem o apoio de uma instrução direta, a consciência fonológica não é adquirida por 25% dos estudantes, acabando essas crianças por apresentar sérias dificuldades para aprender a ler e a escrever (Adams et al., 2006). Para isso, devem ser desenvolvidas estratégias para que as crianças percecionem os fonemas, descubram a sua existência e a possibilidade de separá-los. É importante proporcionar às crianças

em idade pré-escolar atividades que envolvam rima, ritmo, escuta e sons, no sentido de desenvolver a consciência fonológica (Adams et al., 2006).

Shaywitz (2003) considera que a leitura e a consciência fonológica reforçam-se mutuamente: a consciência fonológica é necessária para ler, e ler, por sua vez, melhora a consciência fonológica ainda mais.

Muito antes de a criança poder ler sozinha, o adulto tem um papel fundamental: ler para a criança de forma muito viva e ativa. A fim de a introduzir progressivamente nas importantes diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita (Rigolet, 2006).

Similarmente, Silva (2003) salienta que a relação entre a linguagem oral e a linguagem escrita faz com que a sensibilidade infantil à estrutura sonora das palavras desempenhe um papel importante na aquisição da leitura e escrita.

Cruz (2007) aponta para a importância de ajudar as crianças a ouvir e a criar rimas, assim como a brincar com os sons da linguagem, até que consigam dividir as palavras em sílabas e as sílabas em fonemas, com a finalidade de entenderem que as frases são constituídas por palavras.

No que diz respeito às implicações da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura, Adams et al. (2006) mencionam que as avaliações do nível de consciência fonológica de crianças em idade pré-escolar predizem em muito o seu sucesso futuro na aprendizagem da leitura (Adams et al., 2006). Identicamente Cruz (2007) afirma que a capacidade das crianças em idade pré-escolar em tarefas de consciência fonológica correlaciona-se, mais tarde, com a aprendizagem da leitura, concluindo que o desenvolvimento das capacidades fonológicas nas crianças através do ensino, da estimulação ou no treino parecem favorecer a aprendizagem da leitura.

Silva (2003) acrescenta que a consciência fonológica e em particular a consciência fonémica são componentes essenciais para que a aprendizagem da leitura e da escrita seja um sucesso, já que esta é necessária para a compreensão da natureza do código alfabético.

Princípio alfabético: Segundo o *Center on Teaching and Learning* da Universidade de Oregon (2015), o princípio alfabético é composto de duas partes: O entendimento do alfabeto, ou seja, que as palavras são compostas por letras que estas representam sons e a recodificação fonológica que consiste em

usar relações sistemáticas entre letras e fonemas (letra-som correspondência). A compreensão do princípio alfabético, ou seja a percepção de que as letras ordenadas no espaço das palavras representam os fonemas orais das unidades lexicais, implica competências de elevada complexidade de abstração (Silva, 2003).

Stanovich (1986) afirma que os alunos que adquiram e apliquem o princípio alfabético desde o início do processo de aprendizagem da leitura vão beneficiar disso ao longo do seu percurso académico. Hudson, Pullen, Lane e Torgesen (2008) acrescentam que, para que a leitura seja feita com precisão os leitores têm que ter um forte conhecimento do princípio alfabético, competências ao nível da consciência fonológica e conhecimento de um elevado número de palavras que apareçam mais vezes nos textos.

Vocabulário: Segundo Hudson et al. (2008), é provável que a velocidade com que o significado das palavras é identificado também irá afetar a velocidade a que uma passagem é lida.

A aprendizagem da linguagem é fundamentalmente e profundamente dependente do conhecimento de vocabulário. Os alunos devem ter acesso aos significados das palavras que os professores, ou os seus substitutos (por exemplo, outros adultos, livros, filmes, etc.) usam para melhor progredirem no processo de aprendizagem de novos conceitos (Baker, Simmons & Kame'enui, 1998).

Segundo Baker et al. (1998) a aquisição de vocabulário é crucial para o desenvolvimento académico. Os alunos têm de conhecer um grande número de palavras para ter sucesso nas aprendizagens básicas, e também precisam de um vocabulário especializado para melhor desenvolver os conteúdos em cada área disciplinar. Uma boa base de conhecimento do vocabulário é indicador de êxito na escola.

Fluência: O *Center on Teaching and Learning* da Universidade de Oregon (2015) define a fluência como a leitura de palavras sem um esforço cognitivo ou mental perceptível. É ter capacidade elevada de reconhecimento de palavras. Representa um conjunto de capacidades fundamentais que são tão "automáticas" que nem sequer requerem uma atenção consciente.

Cruz (2007) afirma que, apesar de a leitura de palavras ser essencial para a aprendizagem da leitura, não é suficiente. É ainda importante que essa leitura de palavras seja feita de maneira rápida e precisa (Cruz, 2007).

Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010) expõem que, durante a última década, a fluência da leitura passou a ser vista como uma componente central da leitura, ganhando um força motriz no currículo de alfabetização. Assim, definem a fluência como uma combinação entre precisão, automaticidade, e prosódia, que, em conjunto, facilitam a construção do significado para o leitor (Kuhn & al., 2010). Referem ainda, como conclusão do artigo, que é fundamental que sejam estabelecidas avaliações e instruções, que auxiliem os alunos a tornarem-se verdadeiramente leitores fluentes, em vez de apenas leitores rápidos (Kuhn & al., 2010).

Rasinski (2003) define a fluência como a capacidade de ler com precisão, de forma rápida, sem esforço, e com expressão apropriada e significado. Acrescenta posteriormente (Rasinski, 2004) que é mais do que a leitura rápida: é a leitura a uma taxa apropriadamente rápida com boa expressão e fraseada, que reflete uma sólida compreensão da passagem.

Assim, é certo que a chave para o sucesso do aluno na fluência da leitura e sua compreensão é ter uma boa instrução ao nível da fluência combinada com uma avaliação regular (Rasinski, 2004).

Compreensão: Segundo Sim-Sim (2002) se a criança possuir um mau domínio do código oral, este refletir-se-á na compreensão do que é lido, uma deficiente descodificação provocará erros de tradução e ambos serão responsáveis por uma má compreensão da leitura.

A compreensão é muito importante para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura bem como para a fomentar de modo a obter uma melhor educação (Painel Nacional de Leitura, 2000).

Baker et al. (1998) salientam que a relação entre a compreensão da leitura e o conhecimento de vocabulário é forte e inequívoca.

Resumo da investigação sobre a monitorização da aprendizagem da leitura

Ao longo desta secção apresentamos um resumo da investigação relativamente à aprendizagem da leitura, bem como aos instrumentos utilizados para a sua avaliação ou monitorização. Tendo em conta que os instrumentos utilizados neste estudo não são utilizados em Portugal, foi fundamental uma exaustiva procura de artigos, investigação que ateste a validade e fiabilidade dos mesmos. A pesquisa foi feita nas várias bases de dados disponíveis, com as palavras-chave, fluência oral da leitura, monitorização com base no curriculum, sons das letras, nomes das letras e pré-escolar. Foram encontrados um enorme leque de artigos, dos quais estes que passo a citar foram escolhidos por nos parecerem os mais adequados no contexto do estudo que foi desenvolvido.

A investigação mostra que as crianças que apresentam uma boa consciência fonológica e capacidade de reconhecimento das letras têm mais facilidade na aquisição da leitura (Lonigan, Burgess, & Anthony, 2000; Ritchey & Speece, 2005). No que concerne à realidade nacional, Sim-Sim (1997) refere que não existem muitos estudos disponíveis sobre a aprendizagem e o nível da leitura dos alunos portugueses. Devemos salientar, no entanto, a participação portuguesa no estudo internacional *Reading Literacy* que mostrou um baixo nível de compreensão da leitura dos alunos, no final do 4º ano de escolaridade. Os alunos portugueses situaram-se na 24ª posição, com valores médios muito abaixo da média internacional, tendo em conta que os países que participaram perfaziam um total de 28. Este mesmo estudo revelou que os desempenhos de leitura refletiam a influência do acesso a livros dentro e fora das escolas, e por norma, as escolas com melhores recursos bibliográficos situavam-se nas zonas urbanas (Sim-Sim, 1997). Em 2007 Sim-Sim et al., desenvolveram um estudo sobre a avaliação do desempenho da linguagem. Nesse contexto, consideraram que:

Embora referida há duas décadas, a lacuna de instrumentos de avaliação de leitura continua ainda hoje por colmatar. Apesar de a temática da leitura aparecer abordada em quase uma

centena de trabalhos académicos, a maior parte dos autores desses trabalhos recorreu a materiais sem qualquer controlo ou justificação de escolha, extraídos, muitas vezes, de manuais escolares ou de outras publicações, o que ditou a sua não inclusão neste estudo (Sim-Sim & Viana, p. 65, 2007).

Neste estudo, Sim-Sim et al. (2007) deixam um alerta em relação à avaliação da compreensão da leitura de textos, pois consideram que esta se apresenta quase a nu ao longo dos dois primeiros anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Sim-Sim et al. (2007) continuam referindo que a população portuguesa tem poucos instrumentos ao seu serviço para a avaliação da leitura. Os existentes são provenientes da participação em alguns estudos internacionais (Reading Literacy, 1992 e PISA, 2000, 2004) e da realização de provas nacionais de aferição.

Nos Estados Unidos da América, existe uma panóplia de estudos sobre a aplicação de provas Fluência do som das letras e Fluência do nome das letras como indicadores de possível risco de fluência oral da leitura no 1.º Ciclo.

Como exemplo, Stage, Sheppard, Davidson e Browning (2001) mostram a utilidade de duas provas de fluência que medem o conhecimento dos grafemas e dos fonemas. Este estudo tem como finalidade determinar se estas duas provas conseguem prever o crescimento da fluência da leitura oral no 1.º ano e se uma das provas é mais exata do que a outra. Neste estudo, os alunos que tiveram um crescimento limitado de Fluência oral da leitura no primeiro ano eram aqueles que produziam oito nomes de letras por minuto no jardim-de-infância. O mesmo estudo realça a importância da utilização das provas Fluência do nome das letras, tendo em conta que, embora a Fluência do som das letras tenha contribuído para a previsão de crescimento no 1.º ano na fluência oral da leitura, a prova mais significativa em termos de previsão de crescimento foi a Fluência do nome das letras (Stage et al., 2001).

Muter et al. (2004) fizeram um estudo longitudinal durante dois anos, com crianças britânicas de quatro anos, no qual investigaram as relações entre as capacidades fonológicas iniciais, o conhecimento das letras, capacidades gramaticais e o conhecimento de vocabulário, como preditores do reconhecimento de palavras e da compreensão da leitura. Os resultados deste

estudo vão ao encontro do que descrevem as teorias atuais sobre a importância do papel da consciência fonológica, das capacidades gramaticais, e do vocabulário no desenvolvimento das capacidades de leitura antecipada. Os mesmos salientam que a leitura é uma capacidade linguística que, com raras exceções, é aprendida após as crianças terem adquirido uma competência considerável na linguagem oral (Muter et al., 2004).

Em 2006, Levin, Shathil-Carmon e Asif-Rave fizeram um estudo em Israel que tinha como objetivo investigar o conhecimento que as crianças tinham sobre o nome das letras e respectivos sons, assim como a sua contribuição para o reconhecimento de palavras. Neste estudo participaram 123 crianças de 5 anos e em 65 dessas aplicada uma intervenção, que tinha como objetivo ensinar aos alunos o nome e o som das letras. Após a intervenção, as crianças aprenderam a associar mais facilmente as letras ao som do que ao nome (Levin et al., 2006). Uma das principais conclusões deste estudo foi que as crianças não têm nenhuma dificuldade especial na aprendizagem dos sons das letras, em comparação com a aprendizagem dos nomes das letras. Treinar os sons e os nomes das letras parece promover a alfabetização a um nível semelhante, quando esta é medida pelo reconhecimento de palavras e pela definição das palavras. Professores, pais e investigadores devem usar programas de intervenção que ensinem os sons e nomes das letras concomitantemente, desde tenra idade, para melhorar a alfabetização das crianças (Levin et al., 2006).

Adicionalmente, Otaiba, Connor, Lane, Kosanovich, Schatschneider, Dyrland, Miller e Wright (2008) investigaram o impacto da quantidade, conteúdo e implementação do programa de ensino da leitura “*Reandng First*”, em 286 alunos de oito estabelecimentos de pré-escolar, relacionando-o com o progresso dos alunos. Este estudo tinha três objetivos, (1) examinar o nível de leitura das crianças e o crescimento da consciência fonológica ao longo do tempo, (2) examinar as quantidades e tipos de programas de alfabetização prestados às crianças matriculadas nas salas de aula onde o programa “*Reandng First*” estava a ser implementado e de que maneira esta instrução foi fornecida e (3) investigar as relações entre quantidade, conteúdo, implementação e a sua influência no progresso dos alunos em duas vertentes: fluência da decodificação dos nomes das letras e fluência da consciência fonológica. Como indicam Otaiba et al. (2008), o crescimento da aprendizagem dos alunos foi

significativo do Outono até à Primavera relativamente à quantidade de conteúdo, à forma como este foi implementado, demonstrando assim, estar relacionado com o crescimento das capacidades fonológicas e de conhecimento das letras dos alunos.

Também em idade pré-escolar, foi feito um estudo que compara duas provas, uma que avalia a fluência do som das letras e outra que avalia a fluência de palavras sem sentido (Ritchey, 2008). Neste estudo participaram 91 alunos e as provas foram aplicadas cinco vezes, no período entre Janeiro e Maio. Este estudo complementa a investigação existente, fornecendo a evidência empírica adicional de que a Fluência do Som das Letras e a Fluência das Palavras Sem Sentido são válidos preditores de leitura. Assim, amplia pesquisas anteriores, comparando simultaneamente as duas provas no jardim-de-infância, para determinar as vantagens relativas à sua utilização, bem como em relação à sua validade e capacidade preditiva de identificar crianças em risco de dificuldades na leitura (Ritchey, 2008). Esta investigação mostra que a Fluência do Som das Letras fornece um método válido e potencialmente menos complicado que a Fluência das Palavras Sem Sentido para avaliar o conhecimento das letras dos alunos ao longo do tempo e para identificar estudantes que possam estar em risco relativamente às dificuldades de leitura (Ritchey, 2008).

Burke, Hagan-Burke, Kwok e Parker (2009) salientam que a investigação tem enfatizado a importância da consciência fonológica, da descodificação fonémica e de uma descodificação automática no desenvolvimento da leitura. Professores do ensino regular e especial devem utilizar indicadores de alfabetização precoce válidos, eficientes e eficazes para triagem e que acompanhem ao longo do percurso escolar, de maneira a prever adequadamente os resultados de leitura. O objetivo do estudo desenvolvido por estes investigadores foi analisar as inter-relações e a capacidade preventiva dos indicadores *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS) no jardim-de-infância para a alfabetização precoce. Os resultados do estudo apoiam a validade dos DIBELS no jardim-de-infância no que concerne à previsão de capacidades de leitura cada vez mais complexas e a sua progressão de desenvolvimento desde o meio do jardim-de-infância até ao 2º ano. (Burke et al., 2009). O desenvolvimento e a validação de indicadores criteriosos de capacidade de alfabetização precoce para crianças, com a finalidade de prevenir

a falha da leitura e o seu insucesso, deve continuar a ser uma prioridade. Este estudo contribui muito para a crescente literatura da pesquisa sobre fluência sublexical e sobre o desenvolvimento e validação de indicadores precoces no início da leitura (Burke et al., 2009).

Hudson et al., (2008) propõem ao longo do seu estudo discutir as implicações de um modelo para o desenvolvimento e avaliação da fluência da leitura. Asseguram que a fluência da leitura é comumente definida como leitura com precisão a uma taxa rápida. Na verdade, essa definição esconde processos complexos e capacidades necessárias para produzir o desempenho aparentemente sem esforço para um leitor fluente. Usando a teoria e a pesquisa empírica, são discutidos a presença e o papel dos processos subjacentes ao conhecimento, tais como a fluência da decodificação, a velocidade do processamento, o vocabulário, a fluência do som das letras e a fluência das palavras. Assim os autores desenvolveram um modelo com os elementos necessários para uma leitura fluente e como eles se relacionam entre si em vários níveis (Hudson et al., 2008). Na Figura 2 podemos observar como os autores ilustram essa estrutura de várias camadas de uma forma hierárquica.



Figura 2 - Escada de múltiplos níveis para avaliar os processos e subprocessos da fluência de leitura (Hudson et al., 2009)

Hudson et al. (2008) acrescentam que a principal lição dessa discussão é que os professores não devem pensar em uma só forma de aumentar a fluência de leitura, mas em várias formas. Ao mesmo tempo, que devemos incentivar os alunos a ler desde a fase da iniciação à leitura, devemos apoiar o desenvolvimento do vocabulário, o conhecimento sobre o mundo e o crescimento da compreensão automática, pois todos eles têm o objetivo de facilitar o crescimento da fluência da leitura. Em suma, o crescimento da fluência da leitura, em toda a sua glória multifacetada, é um resultado de diferentes tipos de instrução e prática. É o resultado natural de uma instrução explícita, sistemática e abrangente, juntamente com grandes quantidades da prática da leitura (Hudson et al., 2008).

Em 2011, Dagli realizou um estudo com 2481 alunos de diferentes etnias, cuja língua Inglesa não era a sua língua materna e comparou os seus resultados com os de alunos cuja língua materna era o Inglês. Neste estudo, foram utilizadas as provas Fluência do Som das Letras e Fluência do Nome das Letras, no momento da entrada no jardim-de-infância, no sentido de se perceber qual o papel preditivo destas provas para o 1.º Ciclo. Além das provas efetuadas aquando da entrada no pré-escolar, existiu intervenção que foi aplicada quatro vezes por ano. Após o estudo, constataram que a prova Fluência do Nome das Letras era a que obtinha melhores resultados no que diz respeito à previsão. Os resultados do estudo mostraram que os estudantes de cuja língua materna não era o Inglês tiveram ganhos significativos na fluência oral de leitura de Inglês do início até o final do 1.º ano e foram detetadas variações no que diz respeito às diferentes etnias.

O estudo de Silverman, Speece, Haring e Ritchey (2012) identificou o efeito da mediação da fluência, que permitiu esclarecer a relação entre descodificação e compreensão de leitura no quarto ano do 1º Ciclo. A descodificação tem um efeito direto sobre a fluência, o que por sua vez tem um efeito direto sobre a compreensão da leitura. Esta descoberta é importante porque o modelo sugere que a descodificação e compreensão linguística sozinhas são insuficientes para explicar a compreensão da leitura. Nestas

circunstâncias, o papel da fluência deve ser considerado na forma como diminui ou amplia o papel da decodificação na compreensão da leitura (Silverman et al., 2012).

Clemens, Oslund, Simmons e Simmons (2014) no seu estudo mostraram que as capacidades de ortografia no jardim-de-infância estão altamente associadas às capacidades da leitura e podem fornecer informações exclusivas sobre o desenvolvimento da alfabetização dos alunos. Neste estudo, foram utilizados vários testes de soletração e entre eles as provas de Fluência do Som das Letras e foi notória a estreita inter-relação entre o soletrar e o desenvolvimento da leitura. Os autores lamentam que esse conhecimento não seja muitas vezes estendido para a aplicação da avaliação da soletração em leitores iniciais (Clemens et al., 2014).

O Currículo Português na Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino

Básico

Nesta seção apresentamos a monitorização com base no currículo e de seguida as orientações sobre a aprendizagem da consciência fonológica e da fluência de leitura no Currículo Português da Educação Pré-escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Monitorização com base no currículo no contexto educativo

A leitura é um processo de desenvolvimento e identificar medidas de qualidade para monitorizar esse desenvolvimento torna-se primordial para que possam ser evitadas as dificuldades na leitura (Burke et al., 2009).

Reschly, Buch, Betts, Deno e Long (2009) referem que, na década de 1970, na Universidade de Minnesota, foi criado um conjunto de procedimentos de medição que podem ser usados para monitorizar de forma eficiente o progresso do aluno em capacidades educacionais fundamentais e avaliar a

eficácia das intervenções de instrução, com o objetivo de acelerar o desempenho do aluno. Este foi denominado de Monitorização com Base no Currículo e resultou em medidas que eram passíveis de administrações frequentes, sensível a pequenas alterações no crescimento, barato e eficiente do tempo. Reschly et al. (2009) salientam que a Monitorização com Base no Currículo foi projetada para fornecer aos educadores um conjunto de tarefas confiáveis, válidas, de baixo custo, com indicadores eficientes em termos de tempo e de desempenho do aluno nas áreas académicas fundamentais.

Segundo o IRIS (2004), a Monitorização com Base no Currículo é uma forma de avaliação em sala de aula que os professores podem utilizar para avaliar não só o progresso dos seus alunos, mas igualmente a eficácia dos seus métodos de ensino atuais. É considerado um processo de avaliação fácil e rapidamente implementado e os seus resultados fornecem uma representação clara de como os alunos estão a progredir académicamente. Assim como, permite aos professores acompanhar o progresso do aluno no seu todo ao longo do ano letivo (IRIS, 2004).

Deno (2003) acrescenta que inicialmente a Monitorização com Base no Currículo foi desenvolvida a pensar no 1.º Ciclo do ensino básico com o principal objetivo de melhorar os resultados de realização dos estudantes que tinham dificuldades nas suas capacidades básicas: leitura, escrita e matemática.

Existe muita investigação no que concerne à Monitorização com Base no Currículo. Fuchs, Butterworth, e Fuchs (1989) e Fuchs, Fuchs, e Hamlett (1993) concluíram que os alunos de professores que utilizam Monitorização com Base no Currículo na sua prática pedagógica conseguem atingir resultados mais elevados do que os alunos cujos professores não utilizam a Monitorização com Base no Currículo. Segundo Marston, Diment, Allen e Allen (1992) acrescentam que os pais que receberam os dados da Monitorização com Base no Currículo beneficiaram de uma melhoria na comunicação com o professor. Também Davis, Fuchs, Fuchs e Whinnery (1995) defendem que os alunos que são expostos à Monitorização com Base no Currículo estão mais conscientes do seu desempenho e revelam-se mais responsáveis pela sua aprendizagem do que os alunos não expostos à Monitorização com Base no Currículo.

No que diz respeito aos resultados da investigação que tem vindo a ser feita, estes fornecem uma base para o otimismo sobre o uso da Monitorização

com Base no Currículo para estabelecer padrões e avaliar os programas (Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001).

No contexto da Monitorização com Base no Currículo, mas sobre as provas de Fluência do Som das Letras e Fluência do Nome das Letras, Ritchey (2008) afirma que estas avaliam de uma maneira sólida o conhecimento das letras, pedindo às crianças para identificar o som/nome de uma letra isolada. Normalmente, as letras são dispostas em ordem aleatória e os alunos produzem os sons da letra, sendo a duração da aplicação de 1 minuto (Ritchey, 2008).

Deno (2003) refere que tem sido desenvolvida muita investigação para demonstrar que a Monitorização com Base no Currículo pode ser usada para reunir dados de desempenho do estudante e assim ser o suporte de uma série de decisões educacionais. No mesmo artigo, refere que a Monitorização com Base no Currículo é projetada para eficiência, facilmente ensinada e posta em prática pelos profissionais (Deno, 2003).

Para Rasinski (2004), utilizar a avaliação Monitorização com Base no Currículo ao longo de todo o ano escolar permite ao professor verificar o progresso do aluno. Assim como, permite a identificação imediata dos alunos que não estão a fazer um progresso adequado e que podem necessitar de medidas adicionais, mais intensivas, ou uma medida mais direcionada, bem como o acompanhamento mais constante de monitorização do progresso para avaliar a eficácia da instrução (Rasinski, 2004).

Em suma, podemos concluir que a avaliação através da Monitorização com Base no Currículo, com provas de fluência, fornece aos professores, pais e alunos informação diagnóstica valiosa e provas tangíveis de crescimento do aluno (Rasinski, 2004) e a Monitorização com Base no Currículo com as provas de Fluência do Som das Letras são consideradas preditores válidos para a leitura (Ritchey, 2008). Atualmente, a Monitorização com Base no Currículo é utilizada no contexto do Modelo de Resposta à intervenção como forma de identificar alunos em risco e monitorizar a aprendizagem da leitura.

Orientações curriculares na Educação Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico relativamente à leitura e à monitorização

Relativamente à **Educação Pré-Escolar**, existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCPEP) aprovadas pelo despacho n.º 5220/97 (2ª série), de 10 de Julho de 1997 que atesta:

As orientações curriculares constituem um conjunto de princípios para apoiar o educador nas decisões sobre a sua prática, ou seja, para conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças. (Ministério da Educação, 1997, p. 13)

Segundo o Ministério da Educação (1997), este documento destina-se à organização da componente educativa e constitui uma referência comum para todos os educadores da Rede Nacional de Educação Pré-Escolar, pretendendo assim, contribuir para difundir uma melhoria da qualidade da educação pré-escolar.

Ao longo das OCPEP, mais especificamente na área de expressão e comunicação, encontramos alguns pontos de referência para o nosso estudo.

A área da expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem. (Ministério da Educação, 1997, p. 56)

Relativamente à linguagem oral:

Qualquer que seja o domínio do português oral com que as crianças chegam à educação pré-escolar, as suas capacidades de compreensão e produção linguística deverão ser progressivamente alargadas (...). A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental

da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam. (Ministério da Educação, 1997, p. 66)

Recomendam também a exploração por parte das crianças da estrutura sonora das palavras, enquadrando-a num trabalho lúdico sobre a linguagem oral e consciência fonológica:

Esta aprendizagem baseia-se na exploração do carácter lúdico da linguagem, prazer em lidar com as palavras, inventar sons e descobrir relações. As rimas, as lengalengas, os trava-línguas e as adivinhas são aspetos da tradição cultural portuguesa que podem ser trabalhados na educação pré-escolar (...) Todas estas formas de expressão (...) podem ainda ser meios de competência metalinguística, ou seja, de compreensão do funcionamento da língua. (Ministério da Educação, 1997, p. 67).

No que diz respeito à linguagem escrita:

Se a escrita e a leitura fazem parte do quotidiano familiar de muitas crianças, que assim aprendem para que serve ler e escrever, todas as crianças deverão ter estas experiências na educação pré-escolar. (Ministério da Educação, 1997, p. 69)

Ao longo das OCPEP são dados pontos de referência aos educadores que referem a importância do contacto com a linguagem escrita e o princípio alfabético:

Vivendo num meio em que contactam com a linguagem escrita, as crianças desde muito pequenas, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma

palavra, começando a tentar imitar a escrita. (Ministério da Educação, 1997, p. 69)

Ou seja, segundo as OCPEP (1997) é crucial que a educação pré-escolar garanta as condições de futuras aprendizagens com êxito, não sendo o objetivo a preparação da escolaridade obrigatória, mas que garanta às crianças um contacto com a cultura e os instrumentos que lhes vão ser uteis para continuar a aprender ao longo da vida.

Em relação ao **1.º Ciclo do Ensino Básico**, com o intuito de melhor orientar o desenvolvimento do ensino, existem as metas curriculares, como podemos observar no despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012, onde o Ministério da Educação e da Ciência assegura:

O desenvolvimento do ensino será orientado por Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos e nos conteúdos dos respetivos programas curriculares. A definição destas Metas Curriculares organiza e facilita o ensino. (Despacho n.º 5306/2012, de 18 de abril de 2012)

Buescu, Morais, Rocha e Magalhães (2015) referem que essas metas foram elaboradas, tendo em conta a Revisão da Estrutura Curricular, afirmada no Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, e tem como objetivo melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem através de uma cultura de rigor e de excelência desde o Ensino Básico.

Posteriormente, o Ministério da Educação e da Ciência no seu despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro de 2015 acrescenta:

O novo Programa de Português para o Ensino Básico deverá agregar as Metas Curriculares, de forma a constituir-se um documento único perfeitamente coerente, deverá conter as clarificações necessárias ditadas pela experiência destes

anos da sua aplicação e deverá introduzir os eventuais reajustamentos mínimos indispensáveis à concretização da articulação necessária entre as orientações do Programa e das Metas (...) entrando o novo Programa e Metas Curriculares de Português em vigor já no ano letivo de 2015/2016. (Despacho n.º 2109/2015, de 27 de fevereiro de 2015)

Para a disciplina de Português, especificamente para o domínio do conteúdo da leitura e escrita, para o objetivo - ler textos em voz alta estão inerentes os descritores de desempenho para o 1.º Ciclo do ensino básico (Buescu et al., 2015), que mostramos na Quadro 1.

Quadro 1 - Descritores de desempenho para leitura em voz alta (Buescu et al., 2015)

Anos	Descritores de desempenho para leitura em voz alta
1.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto.
2.º	Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.
3.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 110 palavras por minuto.
4.º	Ler um texto com articulação e entoação corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 125 palavras por minuto.

Segundo a Direção Geral de Educação (2012), a avaliação da fluência da leitura oral é medida em número de palavras corretamente lidas por minuto. O professor deverá utilizar um texto desconhecido do aluno, e de acordo com o seu ano de escolaridade, deverá lê-lo em voz alta, de maneira inteligível e com entoação adequada. Essa leitura terá que ser feita individualmente, sem a presença do resto dos alunos da turma. Assim, o professor deverá registar os erros, as palavras omitidas, e o tempo total de leitura. Posteriormente descontará o número de erros e de omissões do número total de palavras existentes no texto e calculará o número de palavras lidas corretamente por minuto (plcpm). Esta é

a medida da fluência na leitura oral de palavras em texto considerada pela Direção Geral de Educação (Direção Geral de Educação, 2012).

Também para a disciplina de Português, nomeadamente para o domínio do conteúdo da leitura e escrita, para o objetivo de conhecer o alfabeto e os grafemas, está previsto o seguinte descritor de desempenho para o 1.º ano do ensino básico (Buescu et al., 2015), como mostramos no Quadro 2.

Quadro 2 - Descritor de desempenho para conhecer o alfabeto e os grafemas (Buescu et al., 2015)

Objetivos	Descritores de desempenho
Conhecer o alfabeto e os grafemas	1. Nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (realização dos valores fonológicos).

Nos cadernos de apoio da Direção-Geral de Educação (2012), é mencionado que todos estes objetivos/descritores de desempenho são apoiados na investigação científica internacional, apesar de não referir qual, como passamos a citar:

Esclarece-se que todos os objetivos propostos, incluindo os descritores de desempenho que têm expressão quantitativa, se apoiam nas evidências científicas publicadas em revistas internacionais especializadas e sujeitas a exame prévio por especialistas reconhecidos. (Direção-Geral da Educação, 2012, p.17)

Nesse sentido Buescu et al. (2015), apresentam dados da velocidade de leitura medida em número de palavras por minuto na população americana e brasileira e acrescenta as metas portuguesas, como mostramos no Quadro 3.

Quadro 3 - Velocidade de leitura medida em número de palavras por minuto (Buescu et al., 2015)

Ano de escolaridade	Kent State University, 2004	University of Oregon, 2006 (percentil 50)	Instituto Alfa e Beto, Brasil, 2012	Metas Portuguesas
1.º	30-60	53	60-80	55
2.º	70-100	89	80-90	90
3.º	80-110	107	90-100	110
4.º	100-140	123	110-130	125

A Monitorização com Base no Currículo pode ser utilizada no contexto Português que acabamos de descrever, tendo por base a prevenção e o apoio precoce a alunos em risco de apresentarem dificuldades de aprendizagem específicas. Tal é conseguido com a implementação de um modelo educativo de resposta à intervenção.

Capítulo II – Metodologia

Neste capítulo apresentamos a nossa opção metodológica. Começamos por justificar o uso do modelo quantitativo-correlacional. Posteriormente descrevemos o desenho do estudo com todo o seu pormenor, nomeadamente caracterizamos a amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados e de fiabilidade de administração das provas. Por fim, indicamos a forma de análise estatística dos dados.

Justificação da opção metodológica

O tipo de estudo desenvolvido enquadra-se nos estudos quantitativo-correlacionais, tendo em conta que este se encontra direcionado para a compreensão e a predição dos fenómenos através da formulação de hipóteses sobre as relações entre variáveis de género e risco (Almeida & Freire, 2000).

Desenho do estudo

Amostra

O procedimento que foi utilizado para o método de amostragem foi não probabilístico de conveniência.

A amostra deste estudo é constituída por 22 crianças de cinco/seis anos de idade de um estabelecimento de pré-escolar de um agrupamento do distrito do Norte de Portugal, que posteriormente ingressam em seis escolas do Ensino Básico do 1.º Ciclo do mesmo agrupamento. Nesse grupo, depois de iniciarmos a análise dos dados, verificamos que existiam três alunos da amostra que consideramos como *outliers*, pois os seus resultados apresentam um grande afastamento dos restantes alunos. Em seguida, apresentamos a análise gráfica que nos encaminhou à análise em separado de três participantes da amostra, (Ver Figura, 3, 4 e 5).

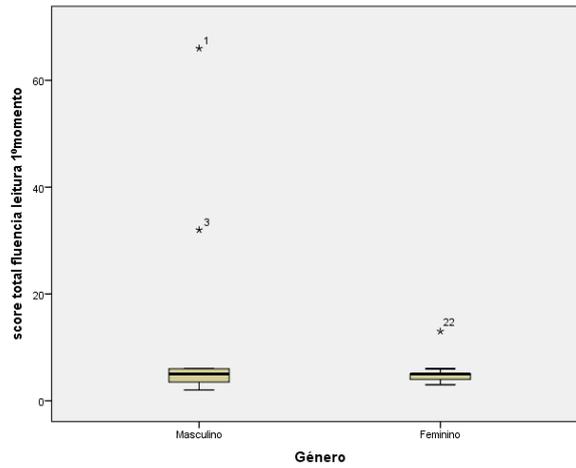


Figura 3 - Resultados da fluência da leitura primeira aplicação

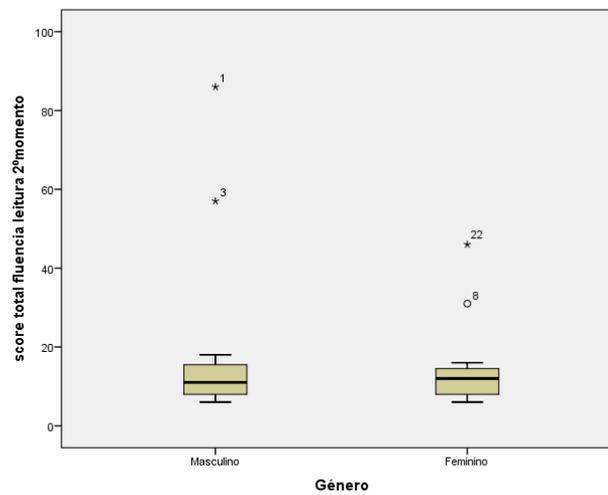


Figura 4 – Resultados da fluência da leitura segunda aplicação

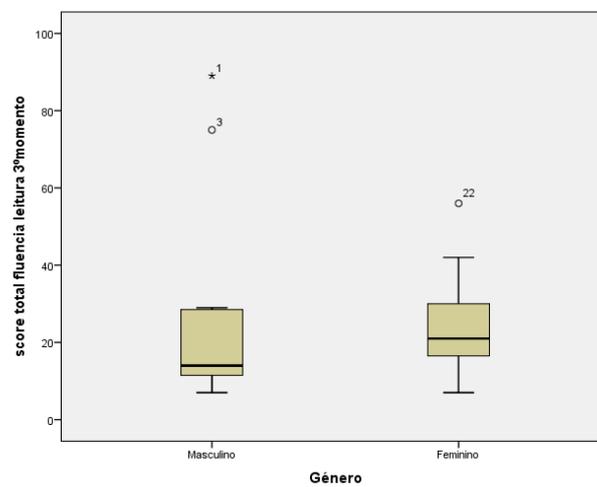


Figura 5 - Resultados da fluência da leitura terceira aplicação

Como observamos nas Figuras 3, 4 e 5, os alunos nº 1, 3 e 22, apresentam resultados atípicos em relação ao resto da amostra são por isso chamados de *outliers*. Segundo Hawkins (1980) um *outlier* é um resultando que se desvia tanto dos restantes resultados de forma a criar suspeitas de que foram gerados por um mecanismo diferente. Estes alunos não foram retirados do estudo, mas os seus resultados foram analisados à parte.

Assim, depois de retirados *outliers* a amostra ficou constituída por 19 alunos que frequentavam a educação pré-escolar no ano letivo de 2013-2014 e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2014-2015. Eram 10 raparigas e 9 rapazes. Os *outliers* eram dois do género masculino e um do feminino.

Instrumentos de recolha de dados

Foram utilizados três instrumentos de recolha de dados com o objetivo de avaliar a Fluência do som das letras, a Fluência do nome das letras e a Fluência da Leitura.

Para a recolha de dados sobre **fluência do som das letras** elaboramos uma prova de MBC (Ver Anexo A). Essa prova foi traduzida e adaptada de Fuchs e Fuchs (2007). Esta consiste numa exposição das 26 letras do alfabeto disposta aleatoriamente em maiúsculas, sendo que quatro delas estão repetidas para servirem de exemplo a dar ao aluno antes de a prova ser iniciada. Foi também traduzida e adaptada de Fuchs e Fuchs (2007), uma folha de pontuação e cotação para o administrador (Ver Anexo B) com a pontuação máxima de 26 respostas corretas.

No que concerne à recolha de dados da **fluência do nome das letras** elaboramos uma prova MBC (Ver Anexo C). O processo de elaboração dessa prova foi idêntico ao anterior. Também foi traduzida e adaptada de Fuchs e Fuchs (2007), uma folha de pontuação e cotação para o administrador (Ver Anexo D) As instruções de administração das provas (Ver Anexo E e F) foram traduzidas e adaptadas de Fuchs e Fuchs (2007), nelas estava contido um pequeno guião a ser seguido pelo administrador da prova. Estas provas foram

administradas individualmente e os alunos tinham que nomear o som das letras ou o nome das letras ao longo de um minuto. A pontuação era atribuída consoante o número de nomes das letras ou som das letras corretos durante esse minuto. A pontuação máxima é de 26 respostas corretas (Fuchs & Fuchs, 2007).

Para a recolha de dados de **fluência da leitura**, elaboramos uma prova de MBC constituída por três textos (Ver Anexo G). Essa preparação foi feita através da seleção de três textos a partir dos manuais escolares de Português do 1.º ano, que não estivessem a ser utilizados nas escolas que fizeram parte deste estudo. Posteriormente os textos escolhidos foram copiados para o gerador de provas de fluência de leitura, Reading Fluency Passages Generator (www.interventioncentral.org Copyright © 2009 Jim Wright), sendo assim, criadas cópias para o aluno e para o administrador da prova (Ver Anexo H). Na cópia do administrador da prova havia a informação do número de palavras em cada linha na margem direita, para ser mais fácil a cotação da prova. Os textos tinham entre 32 a 91 palavras.

As provas foram administradas individualmente e os alunos tinham que ler os três textos em voz alta durante um minuto. A pontuação de cada prova era o número de palavras lidas corretamente ao longo de um minuto (pcpm) (Deno et al., 2001; Fuchs & Fuchs 2007). Segundo Deno et al. (2001) a mediana consiste numa estimativa mais precisa e fiável do nível desempenho dos alunos na leitura, por isso foi este o utilizado para obter o resultado final de cada aluno (mediana das três provas).

As instruções de administração (Ver Anexo I) e as instruções de cotação (Ver Anexo J) foram traduzidas e adaptadas de Deno et al. (2001) e de Fuchs e Fuchs (2007).

Procedimentos de recolha de dados

Todas as provas foram aplicadas em contexto escolar e para iniciar este estudo foi essencial pedir as autorizações necessárias: à Direção Geral de Educação com o pedido de autorização de inquérito (Ver Anexo M), à direção do estabelecimento de ensino pré-escolar que as crianças estavam a frequentar

(Ver Anexo L), à direção do agrupamento de escolas que as crianças ingressaram (Ver Anexo N) e posteriormente pedir autorização aos encarregados de educação de cada criança (Ver Anexo K).

Os dados foram recolhidos em quatro momentos especificamente escolhidos, tendo em conta os momentos do processo educativo do aluno. O primeiro momento, no final do pré-escolar (Julho de 2014). Neste caso foram aplicadas as provas de Fluência do nome das letras e Fluência do som das letras tendo em conta que a leitura é iniciada apenas no 1.º ano de escolaridade. No 1.º ano de escolaridade (Dezembro de 2014, Março e Junho de 2015) já foram aplicadas as provas Fluência do nome das letras, Fluência do som das letras e Fluência da leitura (Ver Tabela 1). A recolha de dados foi realizada em contexto escolar e administrada individualmente pelos investigadores. Os momentos de aplicação são apresentados no Quadro 4.

Quadro 4 – Data dos momentos de aplicação das provas

Datas	Provas		
	Fluência Leitura (FL)	Fluência Som das Letras (FSL)	Fluência Nome das letras (FNL)
Julho 2014 (final do pré-escolar)		1 ^a	1 ^a
Dezembro 2014 1.º ano	1 ^a	2 ^a	2 ^a
Março 2015 1.º ano	2 ^a	3 ^a	3 ^a
Junho 2015 1.º ano	3 ^a	4 ^a	4 ^a

Procedimentos de análise dos dados

Para melhor descrever os dados recolhidos foram utilizadas medidas de tendência central e de dispersão.

Com o objetivo de verificarmos se há diferenças entre três ou mais momentos temporais, foram realizados testes de Friedman. Posteriormente,

para analisar as diferenças entre os momentos de aplicação (dois a dois) foram realizados testes de Wilcoxon com correção de Bonferroni, tal como sugerido por Field (2009). Foram considerados dois níveis de significância, tendo em conta o número de comparações possíveis (Field, 2009). Para três momentos temporais foi considerado um nível de significância de .017 ($p = .05/3$) e para quatro momentos .008 ($p = .05/6$).

Tendo em conta a variável do género e para analisar as diferenças desses dois grupos (i.e., feminino e masculino) realizaram-se testes de Mann-Whitney.

Segundo Field (2009), não é muito útil calcular o tamanho do efeito (effect size) para o teste de Friedman, uma vez que apenas fornece o valor do efeito geral. Assim, seguindo a sugestão do mesmo autor, calculou-se o tamanho do efeito para cada um dos testes de Wilcoxon (Field, 2009), utilizando a fórmula proposta por Rosenthal (1991, p. 19 in Field, 2009): $r = Z/\sqrt{N}$. O valor de Z corresponde ao z-score indicado no output do SPSS e N corresponde ao número total de observações (Field, 2009).

Para toda a análise estatística, foi utilizado o *software* informático *Statistical Package for the Social Students*® versão 22.0.

Fiabilidade de administração das provas

Para conseguirmos garantir a fiabilidade da administração das provas, foram seguidos sempre os mesmos procedimentos e lido sempre no início de cada aplicação o mesmo guião que foi criado previamente com as instruções para o aluno e investigador. Em todas as provas foi utilizado um cronómetro para contabilizar o tempo.

Fiabilidade de resultados

A fidelidade dos resultados numa prova diz-nos algo sobre o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação obtida (Almeida & Freire, 2000).

Para verificar a fiabilidade dos resultados dos três textos foi utilizado neste estudo o método da consistência interna dos itens através da utilização do *Alfa de Cronbach*. A fiabilidade dos resultados indica o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação obtida. O método de cálculo da fiabilidade assenta em coeficientes de correlação de resultados (Almeida & Freire, 2000).

Capítulo III – Apresentação dos resultados

Ao longo deste capítulo apresentamos e analisamos os resultados do estudo através da análise estatística descritiva e inferencial dos resultados em relação à amostra e depois às variáveis género e risco. Primeiro nas provas de Fluência da Leitura, depois nas de Fluência do Som e do Nome das Letras. Será também feita a análise do crescimento semanal tendo em conta a amostra e as duas variáveis.

Resultados descritivos da Amostra – Fluência da Leitura

●Nível de Leitura

No Quadro 5 apresentamos os resultados dos participantes no estudo, nas provas de MBC- fluência da leitura. A média dos resultados dos alunos na primeira aplicação foi de 4,42 palavras corretas por minuto (pcpm), com resultados entre as 2 e as 6 pcpm. Já na terceira aplicação a média foi de 18,89 pcpm, com resultados entre as 7 e as 42 pcpm.

Quadro 5- Resultados da população para a Fluência da Leitura

Descrição do Item	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
Fluência Dezembro, 2014	19	2	6	4,42	1,121
Fluência Março, 2015	19	6	31	11,47	5,815
Fluência Junho, 2015	19	7	42	18,89	9,655

Na Figura 6 apresentamos os resultados das três aplicações da Fluência da Leitura por aluno.

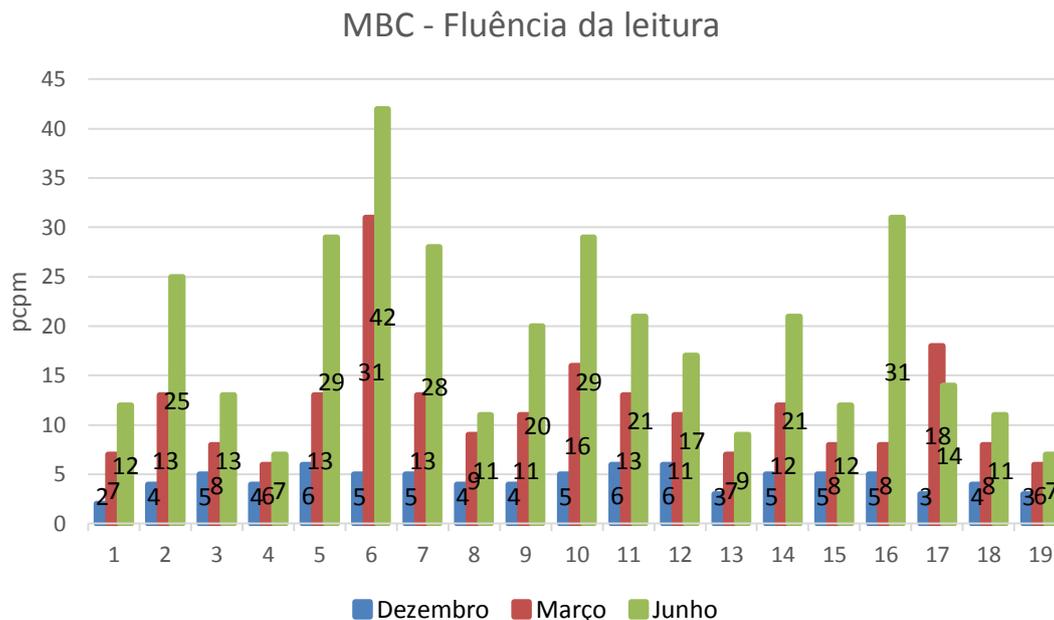


Figura 6 – Resultados das três aplicações por aluno

Como verificamos na Figura 6, os alunos que apresentam os resultados mais altos de pcpm, na segunda aplicação são também os que exibem os valores mais altos na terceira aplicação. No entanto, os alunos que apresentam os valores mais baixos são aqueles que o valor de pcpm menos aumenta ao longo das três aplicações. Dos 19 alunos participantes no estudo nenhum teve resultados iguais ou superiores a 55 pcpm ao longo das três aplicações, sendo que o valor mais alto encontrado é de 42 pcpm. Contudo o número de pcpm foi aumentado ao longo das três aplicações.

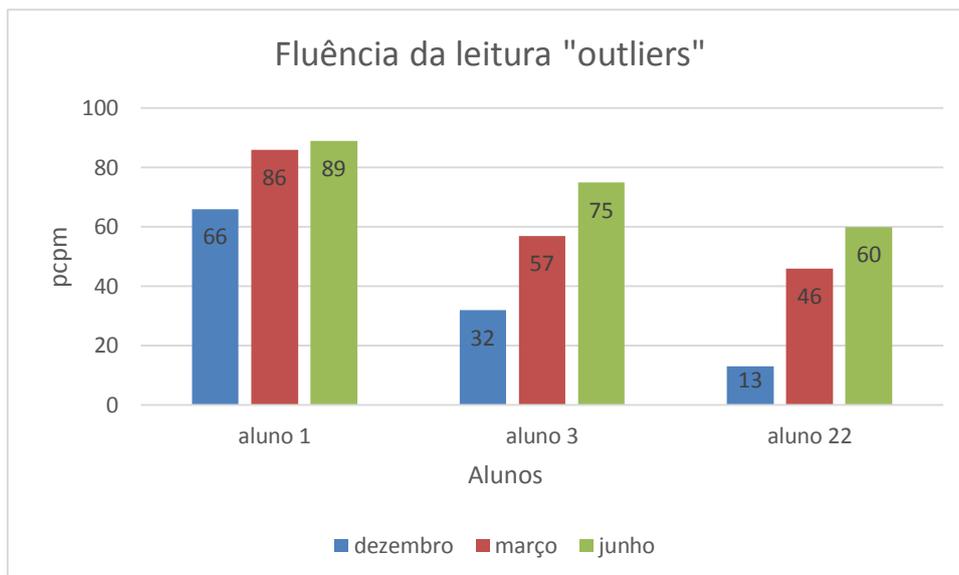


Figura 7- Resultados para a Fluência da Leitura dos alunos “Outliers”

Como verificamos na Figura 7, os três alunos que apresentam resultados altos de pcpm, logo na primeira aplicação, e por isso considerados *outliers*, apresentam níveis de fluência da leitura que vão aumentando substancialmente ao longo das três aplicações. Destes três alunos participantes no estudo todos apresentam resultados superiores a 55 pcpm na terceira aplicação, sendo que o valor mais alto encontrado é de 89 pcpm. O número de pcpm foi aumentado ao longo das três aplicações, sendo os únicos do grupo a atingirem as metas curriculares. Sublinhamos que um deles na primeira aplicação já tinha atingido essas metas.

•Crescimento Semanal

Também calculamos o crescimento semanal do número de palavras corretas por minuto (pcpm) de acordo com o coeficiente entre a diferença entre os resultados de duas aplicações e o número de semanas entre as aplicações (Fuchs & al., 1994; Graney, Missall, Martinez, & Bergstrom, 2009).

Quadro 6- Taxa de Crescimento Fluência da Leitura

Taxa de crescimento semanal da fluência da leitura 1.º ano de Escolaridade	
Da 1ª Aplicação para a 2ª 14 semanas	0,503
Da 2ª Aplicação para a 3ª 12 semanas	0,618

Como observamos no Quadro 6 apesar de o período de tempo (12 semanas) da segunda aplicação para a terceira ser inferior ao da primeira aplicação para a segunda, é a partir da segunda aplicação que a taxa de crescimento semanal é mais elevada.

Resultados descritivos para a Amostra – Fluência do Nome e Som das Letras

No Quadro 7 apresentamos os resultados dos participantes no estudo, nas provas de MBC- fluência do nome das letras e fluência do som das letras. A média dos resultados dos alunos na Fluência do Nome das Letras foi superior à da Fluência do Som Letras na primeira aplicação. No entanto, nas aplicações seguintes a média dos resultados dos alunos na Fluência do Som Letras é superior à Fluência do Nome das Letras.

Quadro 7 - Resultados da Fluência do Som e do Nome das Letras nas quatro aplicações

Descrição do Item	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
FNL 1ª aplicação	19	1	21	7,95	4,836
FNL 2ª aplicação	19	4	20	12,32	5,132
FNL 3ª aplicação	19	5	22	12,26	5,455
FNL 4ª aplicação	19	8	26	14,26	5,279
FSL 1ª aplicação	19	2	13	6,47	3,323
FSL 2ª aplicação	19	5	22	12,84	4,193

FSL 3ª aplicação	19	14	22	18,95	2,223
FSL 4ª aplicação	19	17	24	20,63	1,862

Na Figura 8 apresentamos os resultados dos quatro momentos da Fluência do Nome das Letras por aluno.

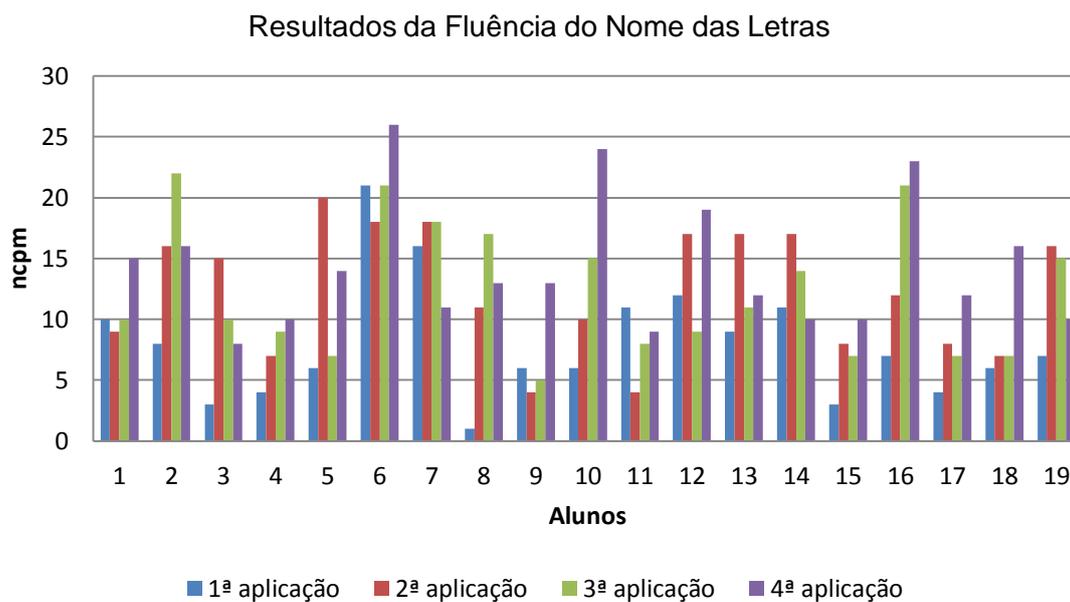


Figura 8 – Resultados das quatro aplicações por aluno

Na Figura 9 apresentamos os resultados dos quatro momentos da Fluência do Som das Letras por aluno.

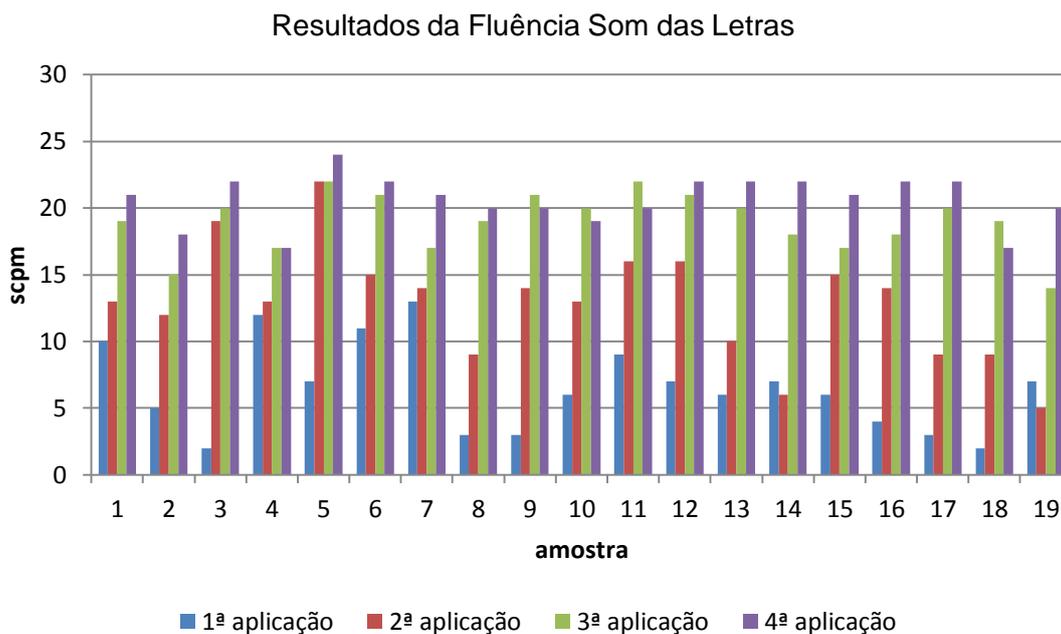


Figura 9 – Resultados das quatro aplicações por aluno

Como verificamos nas Figuras 8 e 9, no último momento de recolha de dados apenas um aluno da amostra apresenta o conhecimento do nome das 26 letras do alfabeto. Nenhum atinge o resultado máximo para o som das letras.

Na Figura 10 apresentamos os resultados para a Fluência do Nome das Letras para os alunos que foram considerados *outliers*.

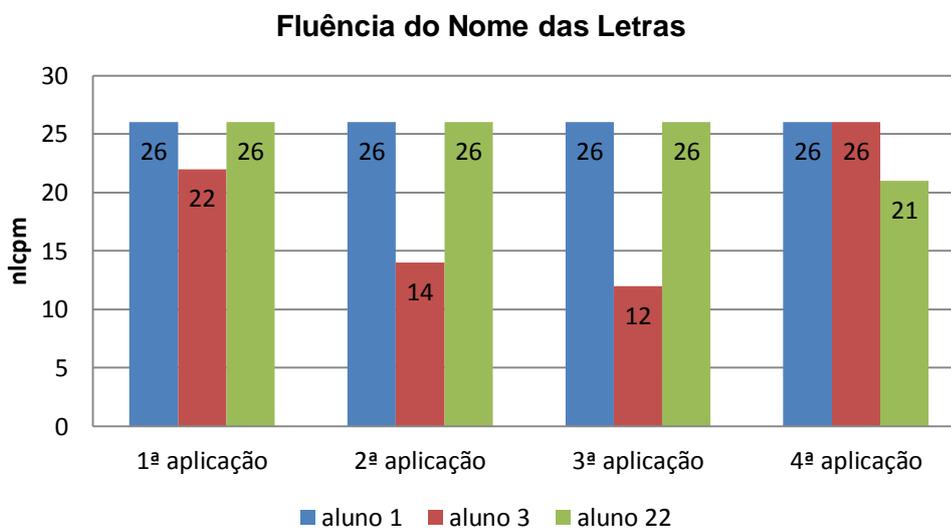


Figura 10- Resultados dos “outliers” para a Fluência do Nome das Letras para as quatro aplicações

Como verificamos na Figura 10, na primeira aplicação dois destes alunos apresentam o resultado máximo nesta prova. Na última aplicação estes alunos apresentam resultados de 21, e 26 nomes das letras corretos por minuto.

Na Figura 11 apresentamos os resultados para a Fluência do Som das Letras para os alunos que foram considerados *outliers*.

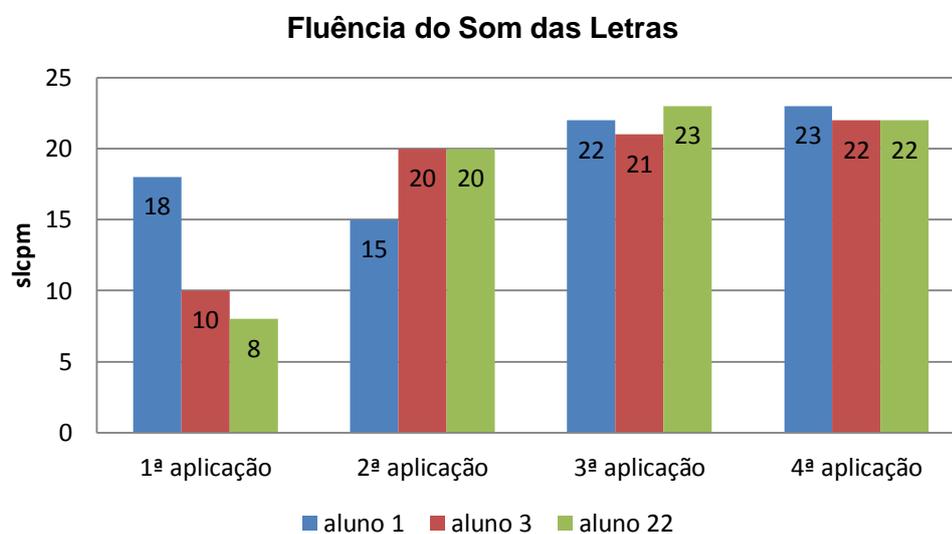


Figura 11 - Resultados dos “outliers” para a Fluência do Som das Letras para as quatro aplicações

Na Figura 11 como podemos verificar que os resultados dos *outliers* vão aumentando progressivamente ao longo das quatro aplicações. Na quarta aplicação os três alunos apresentam valores muito próximos e elevados de 22 e 23 sons das letras corretos por minuto.

Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência da Leitura

Como pretendemos verificar se ocorrem diferenças estatísticas significativas nos resultados dos alunos por momentos de aplicação, recorremos ao uso de testes não paramétricos, mais concretamente ao teste de Friedman

ANOVA. Este é indicado para mais de duas amostras independentes e permite testar a igualdade de mais de duas distribuições populacionais. As hipóteses nulas e alternativa são as seguintes:

Ho: Não existem diferenças na média dos resultados dos três momentos de avaliação, na população.

Ha: Existem diferenças na média dos resultados dos três momentos de avaliação, na população.

O teste Friedman ANOVA mostrou que existem diferenças entre os três momentos $p < 0.05$, Ver Quadro 8, logo rejeita-se a Ho.

Quadro 8 - Resultados do teste de Friedman para a fluência da leitura

Item	Teste Friedman			Significância
	N	Qui-quadrado	df	Sig.
MBC - Fluência 3 aplicações	19	36,105	2	,000

O teste de Friedman indica que a fluência da leitura dos alunos participantes evolui ao longo do tempo de forma estatisticamente significativa, $\chi^2(2) = 36.11$, $p < .001$ (Ver Quadro 9).

Quadro 9 - Diferenças ao nível da fluência da leitura para cada um dos momentos

	Tese de Friedman			
	1. ^a Aplicação (N = 19) <i>Ordem média</i>	2. ^a Aplicação (N = 19) <i>Ordem média</i>	3. ^a Aplicação (N = 19) <i>Ordem média</i>	$\chi^2(2)$
Fluência da leitura	1.00	2.05	2.95	36.11***

*** $p < .001$

Os testes de Wilcoxon com correção de Bonferroni revelam que a fluência da leitura aumenta da primeira aplicação para a segunda aplicação, $Z = -3.83$, $p < .001$, $r = -.88$ e da segunda para a terceira aplicação, $Z = -3.56$, $p < .001$, $r = -.82$. Assim, as diferenças entre a primeira aplicação e a terceira aplicação também são estatisticamente significativas, $Z = -3.83$, $p < .001$, $r = -.76$. Desta forma podemos indicar a existência de aprendizagem ao nível da fluência da leitura para este grupo.

Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência Nome das Letras

Foi utilizado teste de Friedman ANOVA também para as provas de Fluência do Nome das Letras. As hipóteses nulas e alternativa são as seguintes:

Ho: Não existem diferenças na média dos resultados dos quatro momentos de avaliação, na população.

Ha: Existem diferenças na média dos resultados dos quatro momentos de avaliação, na população.

O teste Friedman ANOVA mostrou que existem diferenças entre os quatro momentos, $p < 0.05$ (Ver Quadro 10), logo rejeita-se a Ho.

Quadro 10 - Resultados do teste de Friedman para a Fluência do Nome das Letras

Item	Teste Friedman			Significância
	N	Qui-quadrado	df	Sig.
MBC - FNL 4 aplicações	19	15,746	3	,001

O teste de Friedman indica que os resultados da fluência do nome das letras evolui ao longo do tempo de forma estatisticamente significativa, $\chi^2(2) = 15.75$, $p = .001$ (Ver Quadro 11).

Quadro 11 - Diferenças ao nível da fluência do nome das letras para cada uma das aplicações

Teste de Friedman					
	1.º aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	2.º aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	3.º aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	4.º aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	$\chi^2(2)$
FNL	1.58	2.61	2.63	3.18	15.75**

** $p < .01$

Os testes de Wilcoxon com correção de Bonferroni revelam que os resultados da fluência do nome das letras aumenta de forma significativa do primeira aplicação para a segunda, $Z = -2.88$, $p = .004$, $r = -.66$. O que já não acontece da segunda para a terceira aplicação, $Z = -0.21$, $p = .831$ e da terceira para a quarta aplicação, $Z = -1.51$, $p = .131$. As diferenças da segunda para a quarta aplicação também não são estatisticamente significativas, $Z = -1.09$, $p = .275$.

As diferenças entre a primeira e terceira aplicação, $Z = -2.82$, $p = .005$, $r = -.65$; assim como da primeira para a quarta aplicação são estatisticamente significativas, $Z = -3.45$, $p = .001$, $r = -.79$.

Resultados Inferenciais para a Amostra – Fluência Som das Letras

Foi utilizado teste de Friedman ANOVA também para a Fluência do Som das Letras. As hipóteses nulas e alternativa são as seguintes:

Ho: Não existem diferenças na média dos resultados dos quatro momentos de avaliação, na população.

Ha: Existem diferenças na média dos resultados dos quatro momentos de avaliação, na população.

O teste Friedman ANOVA mostrou que existem diferenças entre os quatro momentos de aplicações das provas de fluência dos sons das letras <0.05 . (Ver Quadro 12), logo rejeitamos a Ho.

Quadro 12 - Resultados do teste de Friedman para a prova de Fluência do Som das Letras

Item	Teste Friedman			Significância
	N	Qui-quadrado	df	Sig.
MBC – FSL 4 aplicações	19	50,473	3	,000

O teste de Friedman indica que os resultados das provas da fluência do som das letras evolui ao longo do tempo de forma estatisticamente significativa, $\chi^2(3) = 50.47$, $p < .001$. (Ver Quadro 13).

Quadro 13 - Diferenças ao nível da fluência do som das letras para cada uma das aplicações

Teste de Friedman					
	1ª aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	2ª aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	3ª aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	4ª aplicação (N = 19) <i>Ordem</i> <i>média</i>	$\chi^2(3)$
FSL	1.11	1.92	3.21	3.76	50.47***

*** $p < .001$

Os testes de Wilcoxon com correção de Bonferroni evidenciam que as diferenças entre todas as aplicações temporais são estatisticamente significativas. No Quadro 14 apresentamos os níveis de significância para todas as combinações possíveis, de modo a sintetizar o relato dos resultados.

Quadro 14- Níveis de significância ao nível da Fluência do Som das Letras para cada uma das aplicações

	Aplicações					
	1.º vs 2.º	1.º vs 3.º	1.º vs 4.º	2.º vs 3.º	2.º vs 4.º	3.º vs 4.º
FSL	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	.007

Entei esta

Os tamanhos do efeito de cada uma das combinações supra apresentadas é de -.82, -.88, -.88, -.86, -.88 e -.62 respetivamente. O valor do

efeito foi maior da primeira aplicação para a terceira, da primeira para a quarta e da segunda para a quarta aplicação.

Resultados descritivos para a variável gênero – Fluência da Leitura

Nesta secção apresentamos os resultados na fluência oral da leitura nos três momentos de aplicação, por gênero, assim como a média e o desvio padrão apresentado por cada um.

No Quadro 15 encontramos os resultados dos participantes no estudo por gênero, nas provas de MBC- fluência oral da leitura. A média dos resultados da raparigas foi sempre mais alta que a média dos rapazes em todas as aplicações. Na primeira aplicação a média dos rapazes foi de 4,22 pcpm (DP=1,394), com resultados entre as 2 e as 6 pcpm, já a média dos resultados das raparigas foi de 4,60 pcpm (DP=,267), com resultados entre as 3 e as 6 pcpm Na terceira aplicação a média dos rapazes foi de 15,67 pcpm (DP=2,582), com resultados entre as 7 e as 29 pcpm, no que diz respeito às raparigas a média foi de 21,80 pcpm (DP=3,366), com resultados entre as 7 e as 42 pcpm.

Quadro 15- Fluência da leitura por gênero

Descrição do Item	Gênero	N	Média	DP
Fluência 1ª aplicação	Masculino	9	4,22	1,394
	Feminino	10	4,60	,843
Fluência 2ª aplicação	Masculino	9	10,33	3,808
	Feminino	10	12,50	7,230
Fluência 3ª aplicação	Masculino	9	15,67	7,746
	Feminino	10	21,80	10,644

No Quadro 16 apresentamos o crescimento semanal do número de palavras corretas por minuto para a fluência oral da leitura segundo o gênero, que foi calculado de acordo com o coeficiente entre a diferença entre aplicações

e o número de semanas entre as três aplicações (Fuchs et al., 1994; Graney, Missall, Martinez, & Bergstrom, 2009).

Quadro 16 - Taxa de crescimento da Fluência da leitura por género

Taxa de crescimento da fluência da leitura por género		
	Masculino	Feminino
Da 1ª Aplicação para a 2ª	0,436	0,564
14 semanas		
Da 2ª Aplicação para a 3ª	0,445	0,775
12 semanas		

Verificamos que o crescimento é mais elevado nas raparigas.

Resultados descritivos para a variável género – Fluência do Nome e Som das Letras

No Quadro 17 apresentamos os resultados dos participantes no estudo segundo o género, nas provas de MBC- fluência do nome das letras e fluência do som das letras. Verificamos que tanto para a Fluência do Nome das Letras como para a Fluência do Som das Letras a média dos resultados dos rapazes em todas as aplicações é inferior à média dos resultados das raparigas.

Quadro 17 – Resultados da Fluência do Nome e Som das letras para o género

Descrição do Item	Género	N	Mínimo	Máximo	Média	DP
FNL 1ª aplicação	Masculino	9	1	16	7,22	4,711
	Feminino	10	3	21	8,60	5,103
FNL 2ª aplicação	Masculino	9	7	20	12,67	5,050
	Feminino	10	4	18	12,00	5,457
FNL 3ª aplicação	Masculino	9	7	18	10,78	4,604
	Feminino	10	5	22	13,60	6,041
FNL 4ª aplicação	Masculino	9	10	19	13,33	3,00

	Feminino	10	8	26	15,10	6,790
FSL 1ª aplicação	Masculino	9	2	13	6,44	3,539
	Feminino	10	2	12	6,50	3,308
FSL 2ª aplicação	Masculino	9	5	22	12,44	5,053
	Feminino	10	6	19	13,20	3,490
FSL 3ª aplicação	Masculino	9	14	22	18,67	2,398
	Feminino	10	15	22	19,20	2,150
FSL 4ª aplicação	Masculino	9	17	24	20,89	1,900
	Feminino	10	17	22	20,40	1,897

Resultados Inferenciais para a variável o género – Fluência da Leitura

Pretendemos verificar se ocorrem diferenças estatísticas significativas nas respostas dos alunos por género. Recorremos ao uso de testes não paramétricos, mais concretamente ao teste de Mann-Whitney U, para duas amostras independentes, que permite testar a igualdade de duas distribuições populacionais. As hipóteses nulas e alternativa são as seguintes:

Ho: Não existem diferenças na média dos resultados de rapazes e de raparigas em cada um dos três momentos de aplicação, na população.

Ha: Existem diferenças na média dos resultados de rapazes e de raparigas em cada um dos três momentos de aplicação, na população.

Em seguida, apresentam-se os resultados da aplicação do teste Mann-Whitney nas três aplicações da MBC – fluência da leitura (Ver Quadro 18).

Quadro 18 - Resultados do Teste Mann-Whitney U para a variável o género

Item	Teste Mann-Whitney		
	Mann-Whitney U	Z	P-valor
Fluência 1ª aplicação	38,000	-,594	,604 ^b

Fluência 2ª aplicação	39,500	-,454	,661 ^b
Fluência 3ª aplicação	29,000	-1,309	,211 ^b

Os dados revelam que as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significativas quanto à fluência da leitura no primeiro momento, no segundo momento, e no terceiro momento.

Resultados Inferenciais para a variável o género – Fluência do Nome das Letras

Mostramos os resultados da aplicação do teste Mann-Whitney nas quatro aplicações da MBC – Fluência do Nome das Letras (Ver Quadro 19).

Quadro 19- Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável género (FNL)

Item	Teste Mann-Whitney		
	Mann-Whitney U	Z	P-valor
FNL 1ª aplicação	37,500	-,616	,549 ^b
FNL 2ª aplicação	40,500	-,369	,720 ^b
FNL 3ª aplicação	30,500	-1,191	,243 ^b
FNL 4ª aplicação	44,500	-,041	,968 ^b

De igual modo, também não existem diferenças de género ao nível da fluência do nome das letras no primeiro momento, no segundo momento, no terceiro momento e no quarto momento.

Resultados Inferenciais para o género – Fluência do Som das Letras

Indicamos também os resultados da aplicação do teste Mann-Whitney nas quatro aplicações da MBC – Fluência do Som das Letras (Ver Quadro 20).

Quadro 20 - Resultados do teste Mann-Whitney U para a variável gênero (FSL)

Item	Teste Mann-Whitney		
	Mann-Whitney U	Z	P-valor
FSL 1ª aplicação	44,000	-,082	,968 ^b
FSL 2ª aplicação	39,000	-,493	,661 ^b
FSL 3ª aplicação	38,000	-,578	,604 ^b
FSL 4ª aplicação	41,500	-,295	,780

Tal como ao nível da fluência do nome das letras, também não existem diferenças de gênero ao nível da fluência do som das letras, no primeiro momento, no segundo momento, no terceiro momento e no quarto momento. Apesar de não existirem diferenças estatisticamente significativas, as raparigas apresentam sempre valores mais altos.

Resultados descritivos para Percentis - Fluência da Leitura

Nesta primeira parte apresentamos os valores dos percentis 10, 20, 50, 70 e 90 para a amostra. Foram considerados em risco os alunos que se encontram abaixo do percentil 20 (inclusive) tendo em conta os resultados obtidos na MBC- fluência da leitura (Ver Quadro 21).

Quadro 21 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência da leitura

Percentis	10	20	50	70	90
1ª Aplicação (N=19)	3,00	3,00	5,00	5,00	6,00
2ª Aplicação (N=19)	6,00	7,00	11,00	13,00	18,00
3ª Aplicação (N=19)	7,00	11,00	17,00	25,00	31,00

Foi realizada a análise dos valores dos percentis tendo por base a variável gênero

No Quadro 22 apresentamos os valores dos percentis em relação aos resultados dos rapazes.

Quadro 22 – Valores dos percentis dos resultados dos rapazes da MBC – fluência da leitura

Percentis	10	20	50	70	90
1ª Aplicação (N=9)	2,00	3,00	4,00	5,00	-----
2ª Aplicação (N=9)	6,00	7,00	9,00	13,00	-----
3ª Aplicação (N=9)	7,00	11,00	12,00	17,00	-----

No Quadro 23 apresentamos os valores dos percentis em relação aos resultados das raparigas.

Quadro 23 – Valores dos percentis dos resultados das raparigas da MBC – fluência da leitura

Percentis	10	20	50	70	90
1ª Aplicação (N=10)	3,10	4,00	5,00	5,00	5,90
2ª Aplicação (N=10)	6,10	7,20	11,50	13,00	29,50
3ª Aplicação (N=10)	7,20	9,80	21,00	27,80	40,90

Como verificámos nos quadros 22 e 23 não existem rapazes no percentil 90, nas raparigas no percentil 90 temos um valor de 40,90 na terceira aplicação.

Resultados descritivos para a variável risco – Fluência da Leitura

Da amostra total verificamos que ao aluno em risco não evoluem tanto quanto os alunos que não estão em risco. Passamos agora a mostrar a diferença entre os alunos de risco e não risco na média dos resultados na primeira aplicação (Ver Quadro 24).

Quadro 24 – Valores de alunos em risco e não risco por aplicações

Alunos	Em risco		Não estão em risco	
MBC	Média	DP	Média	DP
1ª Aplicação	3,44	,726	5,30	,483

3ª Aplicação	9,00	2,000	22,43	8,759
---------------------	------	-------	-------	-------

Nota: N=19

Como podemos observar no Quadro 25 a taxa de crescimento para a fluência da leitura nos alunos em risco é três vezes menor do que a taxa dos alunos que não estão em risco de 0,213.

Quadro 25 - Taxa de Crescimento MBC- fluência da leitura para os alunos em risco e não risco

Taxa de crescimento da fluência da leitura		
Alunos	Alunos em risco	Alunos que não estão em risco
Da 1ª Aplicação para a 3ª	0,213	0,658

Resultados descritivos para os percentis – Fluência do nome das letras

Apresentamos os valores dos percentis 10, 20, 50, 70 e 90 para a amostra. Foram considerados em risco os alunos que se encontram abaixo do percentil 20 (inclusive) tendo em conta os resultados obtidos na MBC- fluência do nome das letras (Ver Quadro 26).

Quadro 26 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência do nome das letras

Percentis	10	20	50	70	90
1ª Aplicação (N=19)	3,00	4,00	7,00	10,00	16,00
2ª Aplicação (N=19)	4,00	7,00	12,00	17,00	18,00
3ª Aplicação (N=19)	7,00	7,00	10,00	15,00	21,00
4ª Aplicação (N=19)	9,00	10,00	13,00	16,00	24,00

Como observamos no Quadro 26 o valor do percentil 10 o valor triplica da primeira para a quarta aplicação. No percentil 20, também aumenta passando de 4,00 para 10,00.

Resultados descritivos para o risco na população – Fluência do Som das letras

Mostramos os valores dos percentis 10, 20, 50, 70 e 90 para a amostra. Foram considerados em risco os alunos que se encontram abaixo do percentil 20 (inclusive) tendo em conta os resultados obtidos na MBC- fluência do som das letras (Ver Quadro 27).

Quadro 27 – Valores dos percentis dos resultados da MBC – fluência do som das letras

Percentis	10	20	50	70	90
1ª Aplicação (N=19)	2,00	3,00	6,00	7,00	12,00
2ª Aplicação (N=19)	6,00	9,00	13,00	15,00	19,00
3ª Aplicação (N=19)	15,00	17,00	19,00	20,00	22,00
4ª Aplicação (N=19)	17,00	19,00	21,00	22,00	22,00

Como verificamos no Quadro 27 o valor de risco aumenta mais drasticamente (do que na fluência do nome das letras) da primeira aplicação para a quarta aplicação. No percentil 10, o valor passa de 2,00 na primeira para 17,00 na quarta aplicação. No percentil 20, também aumenta passando de 3,00 para 19,00.

Fiabilidade dos resultados

Para conseguirmos verificar a fiabilidade da prova da MBC – Fluência oral da leitura, que é construída por três textos, utilizamos neste estudo o *Alfa de Cronbach*. Segundo Maroco e Garcia-Marques (2006), o Alfa de Cronbach é um instrumento útil para a investigação da fiabilidade de uma medida, e por tal

permite o estudo da precisão de um instrumento. O valor de *Alfa de Cronbach* para a primeira aplicação foi de 0,647, para a segunda aplicação foi de 0,946 e para a terceira aplicação foi de 0,952, estes valores atestam a boa consistência interna do instrumento uma vez que este valor é superior ao valor mínimo de referência (0,70) (Almeida & Freire, 2000).

Quadro 28 – Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência da leitura

Item	<i>Alfa de Cronbach</i>
1ª Aplicação	0,647
2ª Aplicação	0,946
3ª Aplicação	0,952

Os resultados do Quadro 28 mostram que a monitorização com base no currículo se torna mais fiável à medida que o ano letivo decorre.

Quadro 29 – Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência do Nome das Letras

Item	<i>Alfa de Cronbach</i>
1ª Aplicação	0,845
2ª Aplicação	0,831
3ª Aplicação	0,872
4ª Aplicação	0,867

Os valores verificados no Quadro 29 atestam a boa consistência interna do instrumento uma vez que este valor é superior ao valor mínimo de referência (0,70) (Almeida & Freire, 2000), sendo que o valor mais baixo é de 0,831.

Quadro 30 - Resultados do Alfa de Cronbach para a Fluência do Som das Letras

Item	<i>Alfa de Cronbach</i>
1ª Aplicação	0,727
2ª Aplicação	0,814
3ª Aplicação	0,523
4ª Aplicação	0,515

Os valores apresentados no Quadro 30 atestam a boa consistência interna do instrumento uma vez que este valor é superior ao valor mínimo de referência (0,70) (Almeida & Freire, 2000), no entanto a partir da terceira aplicação começam a baixar.

Correlações

Como pretendemos saber a correlação entre os dados do MBC no 1.º ano do 1.º Ciclo e os resultados do pré-escolar ao nível da fluência dos nomes e dos sons das letras utilizamos a Correlação *Person*, como podemos ver no Quadro 31.

Quadro 31 – Correlações entre os resultados das provas

Indicadores	FL 1º	FL 2º	FL 3º	FNL 1ª	FSL 1ª	FNL 2ª	FSL 2ª	FNL 3ª	FSL 3ª	FNL 4ª	FSL 4ª
FL 1ª	_____										
FL 2ª	,283										
FL 3ª	,538*	,755**									
FNL 1ª	,219	,611**	,611**								
FSL 1ª	,108	,232	,251	,648**							
FNL 2ª	,217	,226	,352	,435	,222						
FSL 2ª	,606**	,172	,408	,082	,145	,098					
FNL 3ª	,026	,323	,528*	,401	,198	,491*	-,209				
FSL 3ª	,388	,380	,287	,144	-,109	-,130	,541*	-,439			
FNL 4ª	,168	,544*	,671**	,390	,021	,167	,135	,484*	,219		
FSL 4ª	,265	,248	,316	,244	,012	,530*	,362	-,028	,425	,039	_____

Nota: N=19

*. A correlação é significativa no nível 0,05 (2 extremidades).

**.. A correlação é significativa no nível 0,01 (2 extremidades).

No Quadro 31 verificamos que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre o resultado da fluência do nome das letras primeira aplicação e a fluência da leitura na segunda aplicação, $r = .61$, $p = .005$ e terceira aplicação, $r = .61$, $p = .005$.

Também podemos observar que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do som das letras segunda aplicação e os resultados da fluência da leitura na primeira aplicação, $r = .61$, $p = .006$.

Mostramos que há uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do nome das letras na terceira aplicação e fluência da leitura na terceira aplicação, $r = .53$, $p = .020$.

Assim como, verificamos que há uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do nome das letras na quarta aplicação e a fluência da leitura na segunda aplicação, $r = .54$, $p = .016$.

Mais observamos, que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do nome das letras na quarta aplicação e fluência da leitura na terceira aplicação, $r = .67$, $p = .002$.

Regressões

A análise da regressão foi realizada para avaliar em que medida as provas de Fluência do Som e do Nome das Letras conseguem prever os resultados da Fluência da Leitura no 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico (Ver Quadro 32).

Quadro 32- Regressões entre a FNL, a FSL nos resultados da FL no 1º Ciclo

Indicadores	FL 3º	R ₂
FNL 1ª	,611**	0,37
FSL 1ª	,251	0,063
FNL 2ª	,352	0,12
FSL 2ª	,408	0,167
FNL 3ª	,528*	0,27
FSL 3ª	,287	0,08
FNL 4ª	,671**	0,45
FSL 4ª	,316	0,047

Nota: N=19

No Quadro 32 podemos verificar que na primeira aplicação (pré-escolar) da Fluência do Nome das Letras explica 37% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico., enquanto a fluência do som das letras explica apenas 0,1% desses mesmos resultados. É também de sublinhar que a Fluência do Nome das Letras no final do 1.º ano explica 45% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

Capítulo IV- Conclusões e Recomendações

Neste capítulo apresentamos as conclusões deste estudo atendendo às finalidades e objetivos do mesmo, assim como, recomendações para futuras investigações e para a prática educativa nas escolas.

Conclusões

Este estudo teve por finalidade conhecer não só o nível de fluência da leitura ao longo do 1.º ano, mas também em que medida esta se relaciona com o nível da identificação de fonemas e grafemas no pré-escolar e 1.º ano. Neste contexto, utilizando a monitorização com base no currículo (MBC) como método de definição de risco, realizamos um estudo longitudinal sobre a utilização de provas de MBC, a Fluência dos sons das letras (FSL), a Fluência dos nomes das letras (FNL) no contexto pré-escolar e de Fluência da leitura (FL) no 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Tendo em conta a análise feita no capítulo anterior, apresentamos agora as conclusões que obtivemos com este estudo, tendo como referência os objetivos a que nos propusemos, juntamente com uma reflexão baseada na literatura. Assim passamos a apresentar as principais conclusões deste:

1. Conhecer a trajetória do nível da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

No 1.º ano de escolaridade os descritores de desempenho para a disciplina de Português, nomeadamente para o domínio do conteúdo da leitura e escrita, para o objetivo de conhecer o alfabeto e os grafemas, está previsto nomear a totalidade das letras do alfabeto e pronunciar os respetivos segmentos fónicos (Buescu & al, 2015). Para a Fluência do nome das letras em média, a prestação dos alunos duplicou da primeira aplicação para a quarta. Em relação à Fluência do som das letras em média, a prestação dos alunos triplicando o seu

crescimento da primeira aplicação para a quarta. Contudo, concluímos que **apenas um aluno da amostra apresenta o conhecimento do nome das 26 letras do alfabeto e nenhum atinge o resultado máximo para o som das letras; contudo, os resultados mostram uma evolução ao longo do tempo do nível de conhecimento do som e do nome das letras.**

Na Fluência da leitura em média, a prestação dos alunos na primeira aplicação foi de 4,42 ($DP=1,121$) pcpm, já na terceira aplicação o valor foi de 18,89 ($DP=9,655$) pcpm, sendo que o valor aumentou quatro vezes da primeira aplicação para a terceira aplicação. Assim, concluímos que **em média, os alunos não atingiram o nível de fluência de leitura proposto nas Metas de aprendizagem curriculares Portuguesas, embora tenham mostrado evolução significativa na aprendizagem da fluência de leitura.** Em média, os alunos ficaram bastante aquém de atingir o nível de referência proposto por Fuchs e Fuchs (2007), que são as 50 pcpm para o 1.º ano nos EUA, assim como, das 55 pcpm referidas por Buescu et al. (2015) nas Metas de aprendizagem curriculares Portuguesas.

2. Conhecer a trajetória da **taxa de crescimento** semanal da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

A taxa de crescimento da fluência da primeira aplicação para a segunda (14 semanas) foi de 0,503 pcpm, da segunda aplicação para a terceira aplicação (12 semanas) foi de 0,618 pcpm, o que nos leva a concluir que **o crescimento semanal não chega a uma pcpm por semana.** Segundo Deno et al. (2001) o crescimento semanal de 0,49 pcpm é um crescimento modesto o que vem atestar que o crescimento semanal neste estudo é baixo.

3. Qual o impacto das variáveis risco e género na trajetória do nível da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Relativamente ao impacto do género, **concluimos que a variável género não tem impacto nos resultados do nível de conhecimento dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura**; contudo, sublinhamos que apesar de não ser estatisticamente significativo, as raparigas apresentam sempre resultados mais elevados que os rapazes em todas as aplicações nas três provas utilizadas de fluência.

Segundo Deno (2003) os alunos que se posicionam abaixo do percentil 20 (inclusive) no que concerne aos resultados obtidos na MBC- fluência da leitura estão em risco de desenvolver DAE na leitura (Deno, 2003). Assim, relativamente à variável risco na Fluência da Leitura, **que concluimos que a diferença entre o grupo de alunos em risco e o de alunos que não são considerados em risco aumenta ao longo do ano**, passando essa diferença de 5,56 para 17,13 palavras lidas corretamente por minutos.

4. Qual o impacto das variáveis risco e género na trajetória da taxa de crescimento da identificação dos nomes das letras, do som das letras e da fluência da leitura entre o final do último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

Relativamente ao impacto da variável género na trajetória da taxa de crescimento semanal da Fluência da Leitura, podemos concluir que, apesar de não ser estatisticamente significativo as raparigas apresentam sempre resultados mais elevados, da primeira aplicação para a segunda as raparigas possuem uma taxa de crescimento de 0,564 e os rapazes de 0,436. Da segunda aplicação para a terceira aplicação as raparigas apresentam uma taxa de crescimento semanal de 0,775 e os rapazes de 0,445.

No que concerne à taxa de crescimento para a fluência da leitura nos alunos em risco, concluimos que esta é três vezes menor do que a taxa dos alunos que não estão em risco, apresentando um valor de 0,213. Para diminuir este desfasamento era importante que os alunos em risco recebessem intervenções de nível II do modelo de resposta-à-intervenção. Intervenções

intensivas num pequeno grupo e baseadas na investigação, como a leitura oral monitorizada e repetida (Chard et al., 2002; NICHD, 2000).

5. Conhecer a correlação entre o nível de fluência, de identificação dos nomes das letras e identificação dos sons das letras ao longo da trajetória entre o último ano da educação pré-escolar e o 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico;

Com os resultados deste estudo concluímos que **existem correlações com associações positivas estatisticamente significativas entre resultados, principalmente entre a Fluência do Nome das Letras e a Fluência da Leitura**. Existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre o resultado da fluência do nome das letras na primeira aplicação e a fluência da leitura na segunda aplicação, $r = .61$, $p = .005$ e terceira aplicação, $r = .61$, $p = .005$. Também podemos observar que existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do som das letras na segunda aplicação e os resultados da fluência da leitura na primeira aplicação, $r = .61$, $p = .006$. Para finalizar existe uma associação positiva estatisticamente significativa entre os resultados da fluência do nome das letras na quarta aplicação e fluência da leitura na terceira aplicação, $r = .67$, $p = .002$.

6. Conhecer de que modo o conhecimento do nome das letras e do som das letras no final do último ano da educação pré-escolar e ao longo do 1.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, explicam isoladamente as capacidades de fluência de leitura no final do 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico.

Neste estudo podemos concluir que a primeira aplicação (pré-escolar) da Fluência do Nome das Letras, explica 37% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, enquanto que a fluência do som das letras explica apenas 0,1% desses mesmos resultados. É também de sublinhar que a Fluência do Nome das Letras no final do 1.º ano explica 45% dos resultados da Fluência da leitura no final do 1.º ano do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

7. Conhecer a fiabilidade dos resultados para as três provas utilizadas:

O valor de Alfa de Cronbach em todas as provas utilizadas indicam um valor médio de 0,80. Estes valores atestam a boa consistência interna do instrumento uma vez que este valor é superior ao valor mínimo de referência (0,70) (Almeida & Freire, 2000). Comprovamos mais uma vez a fiabilidade da Monitorização com Base no Currículo, tanto na fluência da leitura como na fluência do som e do nome das letras.

Recomendações

Recomendamos a generalização dos instrumentos utilizados neste estudo tendo em conta que, **dos 19 participantes do mesmo, 19 (100%) não atingiram o objetivo das 55 pcpm**: Durante o 1.º ano do 1.º Ciclo os descritores de desempenho para a leitura oral propostos pelas metas curriculares da disciplina de português são a leitura de um texto com o mínimo de 55 pcpm (Buescu et al., 2012). Desta forma, torna-se pertinente a avaliação e monitorização da fluência de leitura, através da aplicação de provas, como a MBC - leitura oral de textos ao longo do ano e a começar logo no início do ano letivo, juntamente com a introdução de intervenções eficazes de desenvolvimento da fluência de leitura dentro e fora da sala de aula, como a leitura oral monitorizada e repetida (NICHD, 2000).

Observando os resultados que foram alcançados neste trabalho, seria de extrema importância alargar este estudo ao longo dos três próximos anos letivos desta amostra e assim, acompanhar o seu percurso escolar ao longo do 1º Ciclo.

Achamos pertinente a realização de outros estudos que utilizem as provas de MBC a nível nacional para conseguir valores de referência para a população portuguesa.

Referências bibliográficas

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Adams, M.J., Foorman, B. R., Lundberg, I., & Beeler, T. (2006). *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed.

Almeida, L. S. & Freire, T. (2000). *Metodologia da investigação em psicologia e educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Baker, S., Simmons, D., & Kame'enui, E. (1998). Vocabulary acquisition: Synthesis of the research. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, *Educational Resources Information Center*.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Retirado em: 09/07/2015, de <http://www.dge.mec.pt/portugues>.

Burke, M. D., Hagan-Burke, S., Kwok, O., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *Journal of Special Education, 42* (4), 209-226.

Clemens, N. H., Oslund, E. L., Simmons, L. E., & Simmons, D. C. (2014). Assessing spelling in kindergarten: Further comparison of scoring metrics and their relation to reading skills. *Journal of School Psychology, 52*, 49–61.

Cruz, V. (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: Lidel.

Dagli, Y.U. (2011). Predicting ELL students' beginning first grade English oral reading fluency from initial kindergarten vocabulary, letter naming, and phonological awareness skills. *Early Childhood Research Quarterly, 26* (1), 15-29.

Deno, S L. (2003). Developments in curriculum-based measurement. *The Journal of Special Education, 37* (3), 184 – 192.

Deno, S L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30 (4), 507–524.

Deno, S. L., Reschly, A. L., Lembke, E. S., Magnusson, D., Callender, S. A., & Windram, H. (2009). Developing a school-wide progress-monitoring system. *Psychology in the Schools*, 46, 44-55.

Davis, L. B., Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Whinnery, K. (1995). “Will CBM help me learn?": Students’ perceptions of the benefits of curriculum-based measurement. *Education and Treatment of Children*, 18 (1), 19–32.

Direção Geral da Educação (2012). *Caderno de apoio aprendizagem da leitura e da escrita (LE)*. Retirado em 09/07/2015, de, http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/caderno_aprendizagem_da_leitura.pdf

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala ,& L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Field, A. P. (2009). *Discovering statistics using SPSS: anda sex anda drugs anda rock ‘n’ roll* (third edition). London: Sage publications.

Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Fuchs, L. S., Butterworth, J. R., & Fuchs, D. (1989). Effects of ongoing curriculum-based measurement on student awareness of goals and progress. *Education and Treatment of Children*, 12, 63-72

Fuchs, L.S., Fuchs, D., & Hamlett, C.L. (1993). Technological advances linking the assessment of students’ academic proficiency to instructional planning. *Journal of Special Education Technology*, 12, 49-62.

Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hamlett, C. L., Phillips, N. B., & Bentz, J. (1994). Classwide curriculum-based measurement: Helping general educators meet the challenge of student diversity. *Exceptional Children*, 60 (6), 518–537.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). *Using CBM for progress monitoring in reading. Students Progress Monitoring*. Retirado em 02/08/2015 de <http://www.studentprogress.org/library/training/cbm%20reading/usingcbmreading.pdf>.

Graney, S. B., Missall, K. N., Martinez, R. S., & Bergstrom, M. (2009). A preliminary investigation of within-year growth patterns in reading and mathematics curriculum-based measures. *Journal of School Psychology*, 47, 121- 142.

Hawkins D., (1980). *Identification of Outliers*, Chapman and Hall.

Hudson, R. F., Pullen, P. C, Lane H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The Complex Nature of Reading Fluency: A Multidimensional View, *Reading & Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 25 (1), 4-32.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230–251.

Levin, I., Shatil-Carmon, S., & Asif-Rave, O. (2006). Learning of letter names and sounds and their contribution to word recognition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 93 (2), 139–165.

Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence of a latent variable longitudinal study. *Development Psychology*, 36, 596-613.

Martins, M. A. & Silva, A. C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17 (1), 49-63.

Marston, D., Diment, K., Allen, D., & Allen, L. (1992). Monitoring pupil progress in reading. *Preventing School Failure*, 36 (2), 21–25.

Maroco, J., & GARCIA-MARQUES, T. (2006). Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*. Vol. 4, nº 1, p. 65-90.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J., & Stevenson J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology Dev Psychol*. Sep, 40 (5):665-81.

National Reading Panel. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: *Reports of the subgroups* (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Otaiba, S. Al, Connor, C., Lane H, Kosanovich, M. L., Schatschneider C., Dyrland A. K., Miller M. S., & Wright, T. L. (2008). Reading First kindergarten classroom instruction and students' growth in phonological awareness and letter naming–decoding fluency. *Journal of School Psychology* 46, 281–314.

Rasinski, T.V. (2003). *The fluent reader*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: *Pacific Resources for Education and Learning*.

Reschly, A. L., Busch, T. W., Betts, J., Deno, S. L., & Long, J. (2009). Curriculum-Based Measurement Oral Reading as an indicator of reading achievement: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of School Psychology*, 47, 427-469.

Rigolet, S. (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem: Linhas de orientação para crianças até 6 anos*. Porto: Porto Editora.

Ritchey, K. D. (2008). Assessing letter sound knowledge: A Comparison of letter sound fluency and nonsense word fluency. *Exceptional Children*, 74 (4) 487-506.

Ritchey, K. D. & Speece, D. L. (2005). From letter names to word reading: The nascent role of sublexical fluency. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 301-327.

Silva, C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Gulbenkian.

Silverman, R. D., Speece, D. L., Haring, J. R. & Ritchey, K. D. (2013) Fluency has a role in the simple view of reading, *Scientific Studies of Reading*, 17 (2), 108-133.

Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta. Lisboa.

Sim-Sim, I. (2002). *Desenvolver a linguagem compreender a língua*. Porto Editora.

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Shaywitz. S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Knopf.

Stage, S. A., Sheppard, J., Davidson, M. M., & Browning, M. M. (2001). Prediction of first-Graders' growth in oral reading fluency using kindergarten letter fluency. *Journal of School Psychology*, 39 (3), 225–237.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

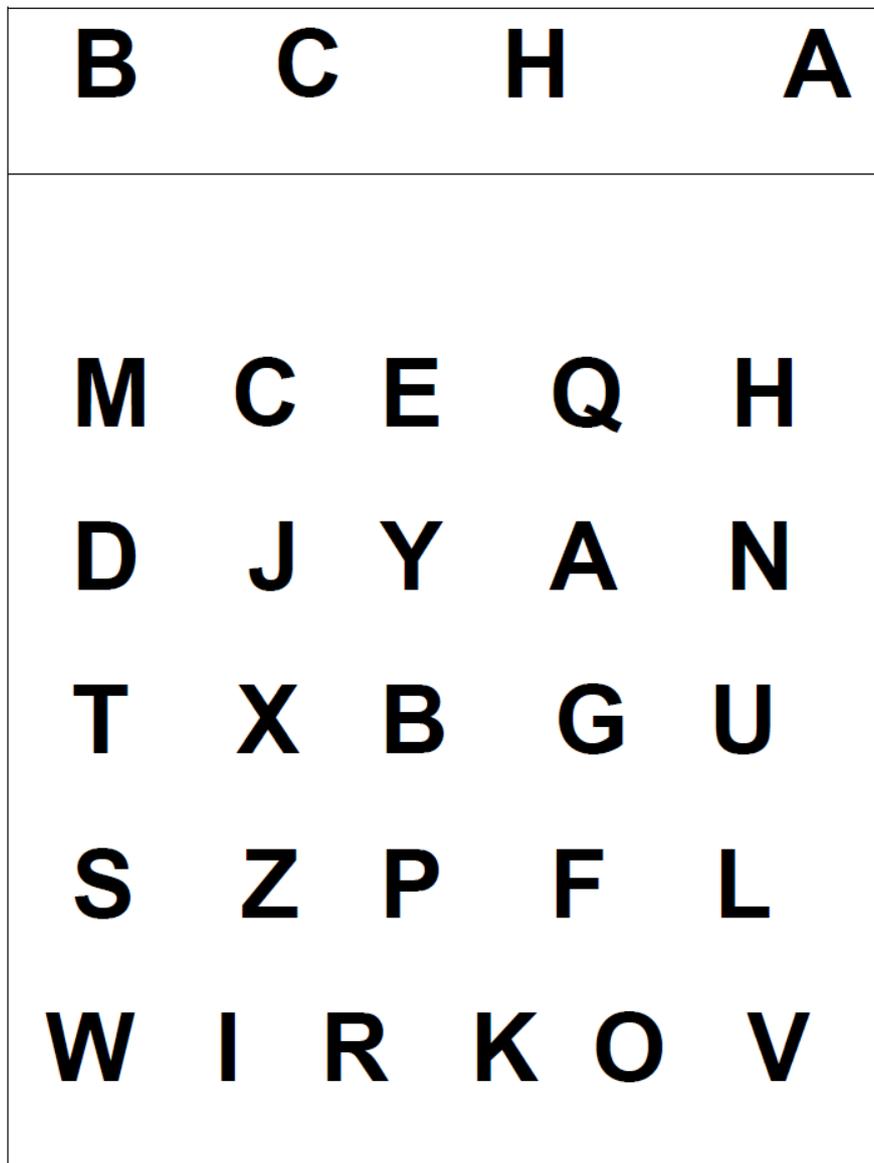
Tunmer, W., & Rohl, M. (1991). *Phonological awareness in reading acquisition*. In D. Sawyer, & B. Fox (Eds.), *Phonological awareness in reading*. New York: Springer-Verlag.

The IRIS Center for Training Enhancements (2004). Classroom assessment (part 1): An introduction to monitoring academic achievement in the classroom Retrieved on [03, 03, 2015] from <http://iris.peabody.vanderbilt.edu/module/gpm/cresource/q1/p03/>

University of Oregon Center on Teaching and Learning, Métodos de ensino da leitura, esquema começar a ler, retirado em 03/03/2015 de <http://reading.uoregon.edu/>

Anexos

Anexo A



Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED.

Anexo B

Folha de pontuação

Nome do aluno _____ Iniciais do Professor/Educador _____
 Nome da Educadora _____ Data do teste _____
 Escola _____

Teste de fluência do som da letra

Se a criança não diz nada depois de 3 segundos: não diga nada, aponte para a letra seguinte. Se nomeia incorrectamente: continue. Faça um traço na diagonal sobre todas as letras que o aluno não diz o som ou diz incorrectamente. Circunde o último item a que o aluno chega. Pare após um minuto. Se a criança acabar antes de um minuto, anote.

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

_____ número de sons das letras correctos (em _____ segundos)

_____ pontuação ajustada (se completar o teste em menos de 1 minuto)

Traduzido e Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED, Braga.

Anexo C

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

Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED.

Anexo D

Folha de pontuação

Data do teste _____

Teste de fluência do nome da letra

Se a criança não diz nada depois de 3 segundos: não diga nada, aponte para a letra seguinte. Se nomeia incorrectamente: continue. Faça um traço na diagonal sobre todas as letras que o aluno não diz o som ou diz incorrectamente. Circunde o último item a que o aluno chega. Pare após um minuto. Se a criança acabar antes de um minuto, anote.

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

_____ número de sons das letras correctos (em _____ segundos)

_____ pontuação ajustada (se completar o teste em menos de 1 minuto)

Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED.

Anexo E

Instruções

Professor/Educador: Eu vou-te mostrar algumas letras. Tu tens que me dizer qual é o som que essas letras têm. Tu sabes o som de algumas letras. De outras poderás não saber. Se não souberes o som que as letras fazem, não te preocupes. Está bem? O mais importante é que dês o teu melhor. Eu vou-te mostrar como esta actividade funciona. É a minha vez. (Refere-se à parte prática da folha da MBC FSL.) Isto é o |B|. É a tua vez. Que som faz?

Aluno: |B|

Professor/Educador: Muito bem. Tu disseste-me o som que a letra faz. Estás realmente a fazer um bom trabalho (Procedimentos de correcção são fornecidos no manual MBC FSL). Agora és só tu. Faz o mais rápido e o melhor que conseguires. Lembra-te diz-me o som das letras. Não te esqueças de dar o teu melhor. Se não sabes os sons da letra não há problema. *Accionar o cronómetro.*

Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED.

Anexo F

Instruções

Professor/Educador: Eu vou-te mostrar algumas letras. Tu podes-me dizer qual é o nome que essas letras têm. Tu deves saber o nome de algumas letras. De outras poderás não saber. Se não souberes o nome que as letras têm, não te preocupes. Está bem? O mais importante é que dês o teu melhor. Eu vou-te mostrar como esta actividade funciona. É a minha vez (Refere-se à parte prática da folha da MBC FSL). Isto é o |B|. É a tua vez. Qual é o nome desta letra?

Aluno: |B|

Professor/Educador: Muito bem. Tu disseste-me o nome que a letra tem. Estás realmente a fazer um bom trabalho (Procedimentos de correcção são fornecidos no manual MBC FSL). Agora serás só tu. Faz o mais rápido e o melhor que conseguires. Lembra-te diz-me o nome das letras. Não te esqueças de dar o teu melhor. Se não sabes os nomes não há problema. *Accionar o cronómetro.*

Adaptado por Martins & Simões de Fuchs & Fuchs (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED.

Anexo G



Curriculum-Based Measurement: *Oral Reading Fluency Passage: Student Copy*

O Chico é chefe de cozinha. Ele faz
guloseimas muito boas. Ontem, fez
chupa-chupas para levar para a caminhada
ao longo do riacho. Vai levá-los dentro
da sua nova mochila.

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

www.interventioncentral.org • Copyright © 2009 Jim Wright



Nas noites de lua cheia, a Carolina e o Rafael que moravam na vila Laranja (assim chamada dado todos os habitantes terem o cabelo daquela cor) praticavam sempre um ritual: um piquenique com vista para a Lua. O entusiasmo era muito naquele fim de tarde de fevereiro em que tinham convidado o Panda, o Crocas e o Micas a juntar-se a eles para mais um piquenique. Encontraram-se todos à beira-rio, carregados de comida, mantas e lenha, porque no inverno a noite chega cedo e traz sempre o frio.

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

No dia seguinte, o Hipólito foi ter com a Rita.

O Hipopótamo estava radiante como um sol e feliz como um crocodilo que aprende a voar. Disse à ratinha: "Rita, esta noite sonhei que os meus amigos se juntavam para organizar uma festa para mim. Porque achavam que eu era muito amigo dos meus amigos... achavam que eu era o maior filantropo da floresta. Na verdade, não sei se sou o maior filantropo da floresta, mas sei que gosto muito de ti e que tu não és nada misantropa".

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

Anexo H

Curriculum-Based Measurement: *Oral Reading Fluency Passage: Examiner Copy*

Assessment Date: ____ / ____ / ____ Student: _____ Examiner: _____

Words Read Correctly (WRC): ____ Errors: ____ Notes: _____

O Chico é chefe de cozinha. Ele faz	8
guloseimas muito boas. Ontem, fez	13
chupa-chupas para levar para a caminhada	20
ao longo do riacho. Vai levá-los dentro	28
da sua nova mochila.	32

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

www.interventioncentral.org • Copyright © 2009 Jim Wright

 Curriculum-Based Measurement: *Oral Reading Fluency Passage: Examiner Copy*

Assessment Date: ___/___/___ Student: _____ Examiner: _____

Words Read Correctly (WRC): _____ Errors: _____ Notes: _____

Nas noites de lua cheia, a Carolina e o Rafael que moravam na vila Laranja	15
(assim chamada dado todos os habitantes terem o cabelo daquela cor)	26
praticavam sempre um ritual: um piquenique com vista para a Lua.	37
O entusiasmo era muito naquele fim de tarde de fevereiro em que tinham	50
convidado o Panda, o Crocas e o Micas a juntar-se a eles para mais um	66
piquenique. Encontraram-se todos à beira-rio, carregados de comida, mantas	77
e lenha, porque no inverno a noite chega cedo e traz sempre o frio.	91

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

www.interventioncentral.org • Copyright © 2009 Jim Wright



Assessment Date: ____/____/____

Words Read Correctly (WRC): _____ Errors: _____ Notes: _____

Nas noites de lua cheia, a Carolina e o Rafael que moravam na vila Laranja	15
(assim chamada dado todos os habitantes terem o cabelo daquela cor)	26
praticavam sempre um ritual: um piquenique com vista para a Lua.	37
O entusiasmo era muito naquele fim de tarde de fevereiro em que tinham	50
convidado o Panda, o Crocas e o Micas a juntar-se a eles para mais um	66
piquenique. Encontraram-se todos à beira-rio, carregados de comida, mantas	77
e lenha, porque no inverno a noite chega cedo e traz sempre o frio.	91

Susana Maria Afonso Freitas Simões, 2014, "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Universidade do Minho, Braga.

Anexo I

Instruções de administração da prova de fluência da leitura

Em cada uma das 3 provas:

O administrador da prova e o aluno sentam-se frente a frente. O administrador dá ao aluno uma cópia do texto. O administrador fica com uma cópia numerada, que protege do olhar do aluno.

O administrador diz ao aluno:

Eu quero que leias este texto para mim. [Apontar para a primeira palavra]

Quando eu disser “por favor começa”, começa a ler em voz alta este texto.

Lê ao longo da página durante um minuto. [demonstre, apontando] até eu dizer “para”. Tenta ler todas as palavras. Se não souberes ler uma palavra, eu digo-te qual é a palavra. Depois passa para a palavra seguinte. Se chegares ao fim do texto, começa de novo. Dá o teu melhor. Pronto? Tens dúvidas? [Pausa] Por favor começa. [comece a contar 1 minuto]

Instruções de administração:

- 1) Quando diz “por favor começa”, comece a contar o tempo.
- 2) O aluno começa a ler o texto.
- 3) Se o aluno não ler uma determinada palavra, espere 3 segundos (marque errado) e depois diga a palavra.
- 4) Vá marcando os erros do aluno na folha de registo.
 - a) As palavras erradas são marcadas com um risco oblíquo (/).
 - b) Se um aluno saltar uma linha risque a linha com um traço na horizontal (-).
 - c) No fim do minuto, diga ao aluno para parar, marque com uns parênteses reto (|) a última palavra lida pelo aluno.
- 5) Escreva no cabeçalho da prova o número de palavras lidas e o número de erros.
- 6) Subtraia o número de palavras lidas pelo número de erros para ter o número de palavras lidas correctamente.

Traduzido e adaptado por Martins & Simões de Deno, S., Lembke, E., & Anderson, R. A. (2002) e Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). “Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico”, Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED, Braga.

Anexo J

Instruções para cotação da prova de fluência da leitura

1. Contar como correto:

Repetições;

Autocorreções;

Diferenças de dialeto;

Inserções;

2. Contar como erro:

Má pronúncia;

Substituições;

Omissões;

Hesitações (mais de 3 segundos);

Reversões;

Nota: Caso o aluno salte várias palavras ou mesmo uma linha inteira da prova, a omissão deve ser cotada como um erro, e o número de palavras que o aluno saltou devem ser subtraídas ao total de palavras que o aluno tentou ler.

3. Cotações especiais:

Números: Contam como palavras;

Palavras hifenizadas: Contam como uma ou duas palavras;

Abreviaturas: Contam como palavras;

Traduzido e adaptado por Martins & Simões de Deno, S., Lembke, E., & Anderson, R. A. (2002) e Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2007). "Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1º ano do 1º Ciclo do ensino básico", Mestrado em Educação Especial Especialização em Dificuldades de Aprendizagem Específicas, Universidade do Minho, CIED, Braga.

Anexo L

Exmo(a)s. Sr(a)s.

O pedido de autorização do inquérito n.º 0456400001, com a designação *Alunos em risco de DAE: O princípio do alfabeto e a consciência de fonemas como preditores de sucesso na fluência da leitura em alunos do 1.º ano do 1.º Ciclo do ensino básico*, registado em 24-02-2015, foi aprovado.

Avaliação do inquérito:

Exmo(a) Senhor(a) Dr(a) Susana Maria Afonso Freitas Simões

Venho por este meio informar que o pedido de realização de inquérito em meio escolar é autorizado uma vez que, submetido a análise, cumpre os requisitos, devendo atender-se às observações aduzidas.

Com os melhores cumprimentos

José Vítor Pedroso

Diretor-Geral

DGE

Anexo M



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 28 de Junho de 2014

Exmo(a). Diretor do XXXXXX

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, a aluna Susana Maria Afonso Freitas Simões está a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem. Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efectuação de referido estudo no vosso Centro Infantil. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efectuado um pedido de anuência formal aos pais do aluno a quem irá ser efectuado o teste de fluência do som e do nome das letras. Será igualmente solicitada a participação dos Educadores titulares de turma. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas na dissertação da aluna.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente.

Anexo N



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 28 de Junho de 2014

Exmo(a). Diretor do Agrupamento XXXXXX

No âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização de Dificuldades de Aprendizagem Específicas, ministrado no Instituto de Estudos de Educação da Universidade do Minho, a aluna Susana Maria Afonso Freitas Simões está a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem. Por este motivo, vem solicitar a V. Ex.^a autorização para a efectuação de referido estudo no vosso Agrupamento. Caso este pedido receba o parecer favorável de V. Ex.^a, será igualmente efectuado um pedido de anuência formal aos pais do aluno a quem irá ser efectuado o teste de fluência do som, do nome das letras e fluência da leitura. Esta participação é anónima e os dados recolhidos serão utilizados apenas na dissertação da aluna.

Aguardando de V. Ex.^a a melhor consideração sobre o assunto. Muito obrigada pela cooperação e atenção dispensadas.

Atenciosamente.

Anexo K



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Braga, 28 de Junho de 2014

No âmbito do meu mestrado, no Instituto de Educação da Universidade do Minho, estou a desenvolver um projecto de investigação relacionado com o campo das dificuldades de aprendizagem específicas. Por este motivo, solicitei a colaboração da Coordenação e das educadoras, para a recolha de dados sobre as competências de iniciação à leitura junto de um grupo de alunos finalistas de pré-escolar, a qual me foi concedida.

Venho por este meio solicitar a autorização da participação do seu educando neste estudo que visa a análise das competências de iniciação à leitura. Importante realçar que os dados são recolhidos individualmente e posteriormente comparados com os do próximo ano lectivo já na escola do primeiro ciclo. Os dados serão recolhidos em contexto de sala de aula individualmente, durante aproximadamente cinco minutos. Estes dados serão utilizados na minha dissertação de mestrado, serão manuseados de forma anónima e confidencial e apenas discutidos com a minha orientadora.

Muito obrigado pela cooperação e atenção dispensada. Agradecia que preenchesse e devolvesse o cupão abaixo com a resposta quanto a este pedido. Caso queira obter informações adicionais sobre a colaboração neste estudo poderá contactar-me através do e-mail susasimoes@hotmail.com ou do telefone número 968636770.

Atenciosamente,

Susana Simões

3

Eu _____, encarregado(a) de educação do aluno _____, autorizo não autorizo a participação do meu filho neste estudo, tendo em conta que será sempre respeitada a confidencialidade e o anonimato dos dados.
Data ___ / ___ / ____ Assinatura: _____

