



CATÓLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA À INTERVENÇÃO: PERSPETIVAS DE PROFESSORES DE 1.º CICLO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Maria Francisca Duarte Dias Sá de Miranda

Porto, julho 2020



CATÓLICA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA LEITURA À INTERVENÇÃO: PERSPETIVAS DE PROFESSORES DE 1.º CICLO

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano

Maria Francisca Duarte Dias Sá de Miranda

Trabalho efetuado sob a orientação de

Prof.^a Dra. Lurdes Veríssimo
Prof.^a Dra. Marisa Costa

Porto, julho 2020

*“Working hard is important, but there is something
that matters even more: believing in yourself.”*

J. K. Rowling

Agradecimentos

À professora Lurdes e à professora Marisa por terem sido excelentes orientadoras. Obrigada por todo o apoio, por toda a disponibilidade e por todo o carinho. Por terem sempre criado condições para alcançar o meu potencial máximo, por terem sempre acreditado e confiado em mim. Obrigada por arranjarem sempre soluções perante todas as adversidades.

Ao meu pai. Ao meu irmão. A toda a minha família. Por acreditarem em mim, por serem o meu pilar, por toda a minha motivação. Por festejarem as minhas conquistas. Por terem tornado isto possível. À minha mãe que, apesar de já não estar presente, nunca duvidou de mim.

Ao Ludgero. Por todo o apoio incondicional, por estar sempre ao meu lado e por toda a motivação. Por acreditar sempre em mim, mais do que eu própria. Por todo o amor.

À Filipa, à Cristina, à Diana e à Inês, com quem caminhei ao longo destes anos. Por todo o apoio, por toda a motivação, por todas as gargalhadas, por todas as partilhas, por todos os momentos.

À Catarina. Por ter sido dos meus maiores pilares nesta fase final, por ter sido das minhas maiores fontes de motivação, por nunca me ter deixado desistir.

À Verónica. Por todos os momentos de entreajuda e por toda a motivação.

À professora Mariana Negrão, minha tutora na faculdade que acompanhou o meu percurso de perto ao longo destes cinco anos.

A toda a equipa do Projeto ACT.

Índice

1. Introdução	1
2. Enquadramento Teórico	2
2.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura.....	2
2.2. Abordagens de Intervenção – <i>Response To Intervention</i> (RTI)	4
2.3. Papel dos professores nas dificuldades de aprendizagem específicas da leitura	6
3. Método	7
3.1. Questões de Investigação.....	7
3.2. Participantes.....	7
3.3. Instrumentos	8
3.4. Procedimentos	9
3.4.1. Recolha de Dados.....	9
3.4.2. Análise de Dados.....	9
4. Apresentação e Discussão dos Resultados.....	10
5. Conclusões	18
6. Referências Bibliográficas	21
ANEXOS.....	29

Índice de Anexos

Anexo 1. Guião de entrevista semiestruturada no âmbito do estudo “Das dificuldades de aprendizagem na leitura à intervenção: perspetivas de professores de 1.º ciclo” (Miranda, Veríssimo & Costa, 2020).....	1
Anexo 2 Sistema geral de categorias.....	1
Anexo 3 Codificação, categorização e descrição das categorias	5

Índice tabelas

Tabela 1. Caracterização dos participantes	8
--	---

Resumo

As dificuldades da leitura são expressas através das fragilidades em vários processos como a consciência fonológica, a fluência da leitura e a compreensão da leitura.

O presente estudo tem como objetivos explorar as percepções de professores face às dificuldades da leitura, o seu sentido de autoeficácia para lidar com estas dificuldades, assim como compreender o contributo da sua formação para lidar com as dificuldades de leitura e as estratégias que os professores adotam com os alunos que apresentam estas dificuldades. Para tal, foi privilegiada a metodologia qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas individuais semiestruturadas via *online*, com base num guião de entrevista construído para o efeito. Participaram neste estudo cinco professores de 1º ciclo.

Os resultados obtidos demonstram que as manifestações mais frequentes das dificuldades de leitura dos alunos prendem-se com défices ao nível da consciência fonológica e, na perspetiva dos professores, estas dificuldades têm origem em características individuais e do contexto familiar das crianças. As estratégias que têm vindo a ser utilizadas pelos participantes no sentido de colmatar as dificuldades dos alunos procuram estimular, predominantemente, a fluência leitora. Como implicação para a prática deste estudo, surge a necessidade de estimular a consciência fonológica desde o pré-escolar.

Palavras-chave: dificuldades de leitura, intervenção precoce, professores, RTI.

Abstract

Reading disabilities are expressed through the fragilities in several processes like the phonological awareness, the reading fluency and the reading comprehension.

The present study has as main objectives to explore the perceptions of teachers of elementary school in face of reading disabilities, to explore their sense of self-efficacy to deal with these difficulties, as well as to understand how their formation contributes when dealing with reading disabilities and which strategies are adopted by teachers for students with these difficulties. To pursue these objectives, the qualitative methodology was used, and *online* interviews were conducted, based on a semi-structured interview guide built for this purpose. Five elementary school teachers participated in this study.

The results obtained demonstrate that the most frequent expressions of students with reading disabilities are related to deficits in terms of phonological awareness and, in some teacher's perspective, the source of these difficulties are, above all, in individual characteristics and in the children's family context. The strategies that have been used by the participants, in order to overcome the students' difficulties, seek to stimulate, predominantly, the reading fluency. As an implication from this study, there is a need to stimulate the phonological awareness since the kindergarten.

Keywords: Reading disabilities, early intervention, teachers, RTI

1. Introdução

Portugal destaca-se por ser um país no qual o insucesso escolar tem maior expressão no 2.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico (CEB), sendo neste ano de escolaridade que os alunos tendem a iniciar um percurso escolar marcado pela retenção e pelo insucesso (Rodrigues et al., 2017). Um fator que pode contribuir para este percurso negativo prende-se com a existência de dificuldades de aprendizagem. Estas podem ocorrer em áreas como a leitura, escrita, matemática e/ou resolução de problemas, sendo as da área da leitura as mais frequentes, estimando-se que neste domínio a maioria dos alunos (entre 70% a 80%) apresente dificuldades (Cakiroglu, 2015). Por este motivo, a presente investigação tem como foco as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

A pertinência e atualidade do presente estudo prendem-se com o facto do número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura ter vindo a aumentar significativamente nas últimas três décadas e pelo facto destas terem impacto a nível académico, comportamental e socioemocional (Buonomo et al., 2017; Cakiroglu, 2015). De facto, muitas crianças experienciam dificuldades precoces na leitura, as quais podem persistir durante todo o seu percurso escolar e, deste modo, condicionar a aquisição de conhecimentos e, conseqüentemente, impactar no plano afetivo e no plano social (Rodrigues et al., 2018; Simões & Martins, 2018). São vários os autores (e.g., Rech & Miranda, 2018; Rodrigues et al., 2018) que salientam a importância da leitura, identificando-a como sendo uma aprendizagem basilar para que o aluno experiencie sucesso académico e para que ocorra o desenvolvimento e a progressão escolar.

Considerando a importância que é atribuída aos professores na intervenção junto de alunos que apresentam dificuldades ao nível da leitura, o presente estudo teve como objetivo principal explorar as perceções destes profissionais face às dificuldades de aprendizagem, em particular ao nível da leitura. Para o desenvolvimento do presente estudo foram formuladas as seguintes questões de investigação: 1) Qual é a perceção dos professores face às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?; 2) Qual é o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?; 3) Qual é a perceção do contributo da formação dos professores para o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura?; 4) Quais as estratégias que os professores adotam com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura nos primeiros anos de escolaridade?

Relativamente à estrutura do presente estudo, este inicia-se com um enquadramento teórico, no qual são abordadas as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, as abordagens de intervenção (mais especificamente o modelo *Response To Intervention* - RTI) e, ainda, o papel de importância assumido pelos professores no âmbito destas dificuldades. De seguida, são apresentados os procedimentos metodológicos, seguindo-se a apresentação e discussão dos resultados e termina com as respetivas conclusões, das quais fazem parte as limitações e implicações para a prática.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Dificuldades de Aprendizagem Específicas da Leitura

Os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem manifestar fragilidades em vários processos envolvidos na leitura, entre os quais a consciência fonológica, a fluência leitora e a compreensão leitora. A consciência fonológica diz respeito à capacidade que permite discriminar sons, identificar as sílabas de uma palavra e reconhecer quando termina cada palavra, enquanto que a fluência leitora é a capacidade que permite aos leitores ler um texto de forma rápida, precisa e com a expressividade adequada (Freitas et al., 2007; Ribeiro et al., 2016). Por sua vez, a compreensão leitora é a capacidade que permite aos leitores compreenderem efetivamente o significado do que leem (Viana et al., 2018). Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem apresentar diversas manifestações específicas, as quais podem incluir omissões, adições e/ou inversões de letras, sílabas e/ou palavras; substituição de letras; leitura soletrada; a repetição de sílabas, de palavras e/ou de frases; saltar, retroceder ou perder a linha de leitura; leitura pouco fluente e com um ritmo lento; dificuldades na acentuação (leitura pouco expressiva) e, ainda, problemas de compreensão leitora (Ribeiro et al., 2016; Zuanetti et al., 2016).

São vários os autores (e.g. Buonomo, 2017; Rodrigues et al., 2018; Rohde, 2015; Simões & Martins, 2018; Skues, 2016) que alertam para o facto de as dificuldades de leitura tenderem a desencadear um conjunto de consequências negativas, podendo as crianças apresentar fragilidades em diversos domínios, como o académico, o comportamental, o social e o emocional. Relativamente à componente académica, importa considerar que a motivação para a leitura se encontra comprometida, levando o aluno a evitar atividades deste tipo. Estas dificuldades são cumulativas ao longo do tempo e condicionam a aquisição e o desenvolvimento dos conhecimentos, sendo possível verificar repercussões na aprendizagem dos restantes conteúdos curriculares, comprometendo a progressão escolar (Rech & Miranda,

2018; Rodrigues et al., 2018; Skues, 2016). Além disso, alunos que apresentam dificuldades específicas da leitura tendem a apresentar uma baixa autoeficácia acadêmica, na medida em que tendem a atribuir o fracasso a uma causa interna e atribuem o sucesso a uma causa externa, o que pode contribuir para um pobre envolvimento e, conseqüente, abandono escolar (Eloranta, 2018; Emam, 2018). Do ponto de vista socioemocional, os alunos com dificuldades de aprendizagem têm uma maior probabilidade de apresentar uma baixa autoestima, assim como um baixo autoconceito. Comumente, estão mais propensos a desenvolver problemas de comportamento e sintomas depressivos e ansiogênicos, bem como a experienciar níveis significativos de stress durante atividades sociais, isolamento social, solidão e rejeição por parte dos pares (Cruz, et al., 2014; Emam, 2018; Rodrigues et al., 2018; Skues et al., 2016).

Devido à prevalência e ao impacto das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, são vários os autores (e.g., Alonzo, 2020; Eloranta, 2018; Papadopoulos, 2016; Peng et al., 2018; Snowling, 2020) que, ao longo do tempo, têm vindo a procurar compreender quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento destas dificuldades. A competência da leitura é influenciada por vários fatores, sendo possível identificar aqueles que são os preditores do (in)sucesso neste domínio. Um estudo desenvolvido por Lacal e colaboradores (2018), cujo objetivo consistiu em identificar preditores ou facilitadores da aprendizagem da leitura numa amostra de 677 crianças com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos, verificou que a consciência fonológica é o preditor com maior influência a nível da leitura, seguindo-se as competências linguísticas, como o domínio e desenvolvimento da linguagem, o reconhecimento de letras, a descodificação e, por fim, os processos cognitivos, nomeadamente a memória e a perceção visual. Estes resultados vão ao encontro da investigação de Alonzo e colaboradores (2020) que num estudo longitudinal, com um total de 604 crianças que foram acompanhadas desde o ensino pré-escolar ao 2.º ano, procurou avaliar de que forma o reconhecimento de letras e a consciência fonológica assumem valor preditivo ao nível das dificuldades de leitura. Este estudo verificou que a consciência fonológica e o reconhecimento de letras são variáveis com um grande valor preditivo de dificuldades na leitura. A literatura (e.g., Eloranta, 2018; Lacal, 2020; Snowling, 2020) identifica ainda a influência de diversos outros fatores no processo de aprendizagem da leitura, os quais se assumem como sendo fatores de risco individuais: fragilidades ao nível da nomeação rápida; baixa velocidade de processamento e fragilidades ao nível da memória de trabalho e nos processo de atenção. A par disso, pode ser ainda verificada a influência de fatores de risco socioambientais: inadequação dos métodos de ensino; ausência de oportunidades de estimulação nos primeiros anos de vida; pobre envolvimento parental;

história familiar de dificuldades na área da leitura e um nível socioeconómico baixo, o qual compromete as oportunidades e os recursos de aprendizagem, bem como as práticas e expectativas parentais (Battin-Pearson et al., 2000; Chiu & McBride-Chang, 2006; Corso & Meggiato, 2019; Moura et al., 2019; Nicolau & Navas, 2015; Rech & Miranda, 2018; Rosa, 2019). Uma vez identificados fatores considerados como de risco para o desenvolvimento de futuras dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, deve ser realizada uma intervenção precoce no sentido de minimizar o impacto das mesmas (Silva & Crenitte, 2016).

Posto isto, as dificuldades de aprendizagem devem ser avaliadas precocemente e intervencionadas sob uma perspetiva preventiva, sendo assim possível diminuir o seu impacto e enriquecer o processo de aprendizagem dos alunos (Gellert & Elbro, 2018; Lacal et al., 2018; Silva & Crenitte, 2016). Neste sentido, os modelos de intervenção multinível, como o modelo RTI, assumem-se como sendo abordagens de atuação eficazes, na medida em que propõem um conjunto de medidas que respondam às necessidades de todos e de cada um, procurando garantir que o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória seja atingido [Direção Geral de Educação (DGE), 2016; 2018b].

2.2. Abordagens de Intervenção – *Response To Intervention* (RTI)

O modelo RTI é um modelo de intervenção estruturada em múltiplos níveis cujas premissas base consideram, por um lado, que todos os alunos podem e conseguem aprender quando lhes são fornecidas instruções apropriadas e eficazes, e por outro, que grande parte das dificuldades académicas podem ser prevenidas através de uma identificação e, conseqüente, intervenção precoce (Bose et al., 2019; Fuchs & Fuchs, 2007; Tan, 2018). Neste sentido, esta é uma abordagem que tem vindo a ser amplamente utilizada no âmbito da prevenção das dificuldades de aprendizagem, particularmente ao nível da leitura, não só porque permite a identificação de alunos que apresentam dificuldades, mas também pela eficácia que é reconhecida a esta abordagem quanto à sua resposta face às dificuldades de todos os alunos numa mesma escola (Bose et al., 2019; Fuchs & Fuchs, 2017).

Este modelo de intervenção caracteriza-se pela existência de uma prevenção multinível, pela triagem universal (*universal screening*), por uma monitorização sistemática do progresso dos alunos no sentido de verificar a sua resposta face à intervenção (*progress monitoring*) e pela análise de dados e tomada de decisão face às alterações ao nível da intervenção tendo por base o progresso verificado em cada aluno (*data-based decision making*) (Fuchs & Fuchs, 2017; Vaz et al., 2017). Neste seguimento, esta é uma intervenção estruturada em múltiplos níveis de

intensidade ou prevenção, os quais representam serviços educacionais mais intensos, projetados de acordo com as dificuldades dos alunos. O nível um corresponde à prevenção universal, a qual consiste em proporcionar a todos os alunos um ensino adequado de elevada qualidade. Neste nível tem lugar a triagem universal, a qual é realizada a fim de identificar os alunos que demonstram um desempenho inferior em determinadas habilidades consideradas básicas e que se encontram em risco de virem a experienciar dificuldades no seu processo de aprendizagem. Estes alunos transitam para o nível dois de intervenção, intervenção seletiva, no qual se desenvolve a prevenção secundária e no qual é prestado um apoio de moderada intensidade em função das dificuldades de cada um. Por sua vez, os alunos que continuam a manifestar dificuldades e que não respondem favoravelmente a este tipo de intervenção, transitam para o nível três. Neste último nível, são desenvolvidas intervenções intensas, sistemáticas e especializadas em função das suas necessidades (Alahmari, 2019; Cakiroglu, 2015; Fuchs & Deshler, 2007; Fuchs & Fuchs, 2017).

Ao longo do tempo, são vários os autores que têm vindo a dedicar-se ao estudo da eficácia da abordagem de intervenção RTI nas dificuldades de aprendizagem, particularmente ao nível da leitura (e.g., Bose et al., 2019; Bouton et al., 2018; Coyne et al., 2018; Grapin et al., 2019). Destaca-se o estudo de Svensson e colaboradores (2018) que teve como objetivo avaliar a eficácia de uma metodologia RTI junto de alunos que apresentam dificuldades ao nível da leitura. Nesta investigação participaram 28 crianças do 3.º ano, nas quais foram identificadas fragilidades ao nível dos processos de leitura. Após uma avaliação inicial, a qual contemplou dimensões como reconhecimento de letras, descodificação de palavras, fluência e compreensão leitora, foi iniciado um processo de intervenção curto e intensivo, contando com o apoio por parte dos professores. A intervenção ocorreu assim ao longo de quatro semanas, contando com um total de 20 sessões com uma duração de 30 minutos cada. No decorrer da mesma, o progresso de cada aluno foi monitorizado, tendo existido um total de quatro momentos formais de avaliação. Concluído o programa de intervenção e após o último momento de avaliação, foi possível verificar ganhos substanciais em todas as dimensões avaliadas – descodificação, fluência leitora e compreensão da leitura – confirmando a eficácia da presente abordagem (Svensson et al., 2018).

Por fim, importa, ainda, realçar que esta abordagem de intervenção, decorrente do Decreto-Lei n.º 54/2018, veio reforçar aquele que é o papel dos professores no processo de aprendizagem dos alunos.

2.3. Papel dos professores nas dificuldades de aprendizagem específicas da leitura

Os professores assumem um papel de elevada importância no processo de aprendizagem dos alunos, especialmente junto daqueles que se deparam com dificuldades (Washburn et al., 2017). Assim, cabe a estes profissionais implementar práticas empiricamente validadas, no sentido de potenciar um ensino de elevada qualidade para todos os alunos (Didion et al., 2020).

Considerando que a escola é, tipicamente, o contexto onde estas dificuldades se revelam, é essencial aumentar o conhecimento dos professores relativamente à natureza das dificuldades de leitura (Washburn et al., 2017). Neste sentido, para intervir junto das dificuldades de leitura, é importante que os professores conheçam aqueles que são os fatores que podem influenciar o processo de aprendizagem, sendo importante potenciar a sua literacia relativamente a cinco componentes – consciência fonológica, fonemas, fluência, vocabulário e compreensão (Didion et al., 2020).

Um estudo de Washburn e colaboradores (2017) teve como objetivo compreender as perspetivas de 271 professores com até cinco anos de experiência relativamente às características das dificuldades de leitura. De forma geral, verificou-se que os participantes caracterizam as dificuldades de leitura como sendo dificuldades ao nível da articulação, comprometimento da consciência fonológica, uso inadequado ou pobre da gramática e do vocabulário, baixa fluência leitora, défices ao nível da compreensão leitora e substituição de palavras. Paralelamente, consideram que estas dificuldades se revelam pela falta de atenção e de motivação, bem como por défices ao nível da memória e da perceção visual. No que diz respeito à investigação em contexto português, um estudo de Rodrigues e colaboradores (2018) teve como objetivo, entre outros, analisar as estratégias que os professores de apoio educativo adotam junto de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas de leitura, no sentido de potenciar a sua aprendizagem. Nesta investigação, foi possível constatar que a maioria dos participantes considerou não possuir uma formação adequada para intervir junto destas questões e que os contextos escolares não dispõem de recursos materiais nem humanos para intervir nas dificuldades de leitura, ao passo que realçam a necessidade e a importância do trabalho colaborativo. A nível da intervenção, os professores tendem a apostar em atividades que promovam a leitura e a escrita, a compreensão leitora, o vocabulário, a velocidade leitora e, embora com menos destaque, a consciência fonológica.

Atendendo a que, em primeiro lugar, cabe a estes profissionais detetar a manifestação de dificuldades de aprendizagem nos seus alunos, tentando compreender quais são os fatores que

contribuem para o seu desenvolvimento para, em segundo lugar, poder intervir de forma mais adequada (Rech & Miranda, 2018), foi desenvolvido o presente estudo com o objetivo central de compreender as perceções destes profissionais face às dificuldades de leitura e explorar as estratégias que têm vindo a ser adotadas.

3. Método

O presente estudo enquadra-se no âmbito do projeto ACT - *Aprender Com Todos*, financiado pelo Norte 2020 e Fundo Social Europeu. O projeto ACT está a ser implementado num agrupamento de escolas TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) no Grande Porto, e tem como principais objetivos desenvolver e implementar um conjunto de medidas que visam contribuir para a promoção do sucesso escolar e para a prevenção do abandono precoce.

Considerando o objetivo central deste estudo de explorar as perceções de professores de 1.º CEB face às dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura, foi privilegiada a metodologia de cariz qualitativo. A justificação por esta opção metodológica prende-se com o facto desta se assumir como sendo a mais adequada quando se procura aceder, explorar e compreender aquelas que são as perceções, crenças, valores, atitudes e experiências dos sujeitos em relação a um determinado fenómeno (Denzin & Lincoln, 2000; Minayo, 2009).

3.1. Questões de Investigação

Decorrente do objetivo geral do estudo foram definidas as seguintes questões de investigação:

1. Qual é a perceção dos professores face às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?
2. Qual é o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?
3. Qual é a perceção do contributo da formação dos professores para o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura?
4. Quais as estratégias que os professores adotam com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura nos primeiros anos de escolaridade?

3.2. Participantes

Participaram neste estudo cinco professores do 1.º CEB de duas escolas do agrupamento em que está a ser implementado o projeto ACT, cuja caracterização se encontra apresentada na Tabela 1. Estes participantes foram selecionados de forma intencional pelo facto de serem

professores no ciclo de ensino em que é esperado que ocorra o desenvolvimento e consolidação da leitura (DGE, 2018a).

Tabela 1

Caracterização dos participantes

Participantes	Sexo	Ano em que leciona atualmente	Tempo de experiência no 1º ciclo	Tempo de docência no agrupamento
P1	Feminino	2.º ano	5 anos	3 anos
P2	Feminino	1.º ano	19 anos	1 ano
P3	Feminino	1.º ano	20 anos	1 ano
P4	Feminino	3.º ano	20 anos	3 anos
P5	Masculino	4.º ano	19 anos	1 ano

3.3. Instrumentos

No sentido de dar resposta às questões de investigação subjacentes ao estudo, foi desenvolvido um guião de entrevista semiestruturada (Miranda, Veríssimo & Costa, 2020), o qual se encontra no Anexo 1. Com base neste guião procurou-se explorar cinco dimensões: i) dados socioprofissionais; ii) perceção dos professores face às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade; iii) sentido de autoeficácia enquanto professores na resolução das dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade; iv) estratégias utilizadas ao nível das dificuldades de aprendizagem de leitura; e v) formação dos professores. Relativamente aos dados socioprofissionais, foram recolhidos dados sobre o ano de escolaridade que cada professora se encontra a lecionar, o tempo de docência total e o tempo de docência no presente agrupamento. De forma a explorar as perceções dos professores face a estas dificuldades, procurou-se compreender os tipos de dificuldades dos seus alunos, as causas percebidas das dificuldades de aprendizagem de leitura e as razões para a sua manutenção, bem como impacto subjacente a estas dificuldades. Ao nível das estratégias foram recolhidos dados não apenas das estratégias utilizadas pelos próprios professores, como também de recursos técnicos ao nível da escola e externos a esta. Por fim, no que diz respeito à formação dos professores, foi explorada a sua formação base, formação específica e aspetos que consideram fundamentais no âmbito da formação dos professores que os capacitem para potenciarem a aprendizagem de alunos com dificuldades na leitura.

3.4.Procedimentos

3.4.1. Recolha de Dados

Considerando que a presente investigação se enquadra num projeto que está a ser implementado num agrupamento de escolas TEIP, num primeiro momento foi efetuado um pedido ao contexto escolar com o intuito de obter autorização para o desenvolvimento do estudo. Num segundo momento, a equipa de investigação procedeu ao contacto com os professores de duas escolas do agrupamento, no sentido de identificar potenciais participantes. Após autorização, cada participante foi contactado via email com o intuito de se proceder à marcação das entrevistas em dia e hora mais conveniente ao mesmo. De forma a assegurar as questões éticas e deontológicas, foi obtido o consentimento informado por parte dos professores, o qual, devido à impossibilidade de estabelecer contacto presencial, foi obtido via online, tendo sido gravado. Os participantes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo, assim como foi assegurada a confidencialidade dos dados, delimitando o uso da informação recolhida apenas para fins de investigação. Neste consentimento informou-se ainda sobre a possibilidade de desistência a qualquer momento, sem qualquer tipo de prejuízo para o participante.

A recolha de dados ocorreu nos meses de junho e julho de 2020, tendo sido realizadas entrevistas em formato online via *Skype*, via *Zoom* e via *WhatsApp* (videochamadas). Cada entrevista teve uma duração média de 29 minutos, sendo que a mais longa teve a duração de, aproximadamente, 46 minutos. Com o devido consentimento dos participantes e de forma a facilitar os procedimentos de análise de dados, as entrevistas foram gravadas em formato áudio.

3.4.2. Análise de Dados

Os procedimentos de análise de dados foram organizados em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados e interpretação (Bazeley & Jackson, 2013). Num primeiro momento, de forma a agilizar o processo de análise de dados, as entrevistas foram transcritas na íntegra e, de seguida, procedeu-se à leitura flutuante das mesmas com o intuito de estabelecer contacto com os documentos a analisar e obter informações gerais sobre o fenómeno em estudo (Bazeley & Jackson, 2013). Num segundo momento, teve lugar um processo de codificação e análise de conteúdo das entrevistas com recurso ao NVIVO versão 12, *software* que facilita a organização das entrevistas e o processo de codificação e categorização da informação (Alves et al., 2015). A análise de conteúdo foi realizada segundo uma lógica semi-indutiva, no sentido em que o sistema de categorias evoluiu de acordo com as

dimensões previamente estabelecidas no guião de entrevista, ao passo que outras categorias emergiram a partir dos dados (Saldanã, 2013).

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

Nesta secção serão apresentados e discutidos os resultados, tendo em consideração as questões de investigação que orientam o presente estudo. Ao longo desta secção, apenas serão descritos com maior detalhe os resultados mais expressivos e alinhados com as questões de investigação, encontrando-se no Anexo 2 o sistema geral de categorias e no Anexo 3 a codificação, categorização e descrição das categorias com maior detalhe. Sempre que se considerar pertinente, os resultados serão sustentados com exemplos de excertos de entrevistas, salvaguardando a confidencialidade e o anonimato.

Para facilitar a compreensão dos dados, as subcategorias serão destacadas a negrito e as categorias de última geração serão sublinhadas, assim como serão apresentados os respetivos números de referências.

Qual é a percepção dos professores face às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?

No sentido de explorar e compreender a percepção dos professores face às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, é pertinente analisar as informações que integram as categorias relacionadas com os **tipos de dificuldades, fatores de risco das dificuldades** e, ainda, o **impacto** das mesmas.

Da análise de conteúdo, é possível verificar que, de acordo com os professores, as manifestações mais frequentes das dificuldades de leitura dos alunos se prendem com défices ao nível da consciência fonológica (5;12¹), destacando-se a dificuldade em associar sons (4;6) e a dificuldade no reconhecimento de letras (2;3). Ainda no âmbito da consciência fonológica, os alunos tendem a apresentar, embora com menor relevo, leitura soletrada (2;2) e inversão de letras (1;1) (P3: “*Eles não conseguem associar a letra ao som, à parte fonética, o som é onde eles têm mais dificuldade...*”). Aliado aos défices de consciência fonológica, as crianças manifestam também défices ao nível da compreensão leitora, (P1: “*Eu deparei-me com um grupo que já deveria saber ler qualquer coisa e quando eu falo em ler não é só ler pronunciado as palavras, é também perceber o significado delas*”; P5: “*pronto e claro ao nível da interpretação, do que ele lia, também acabava por ficar um bocado comprometido*”), e, com

¹ (número de fontes; número de referências)

menor frequência, **dificuldades ao nível da motricidade fina**, mais concretamente no desenho das letras, (2;2) e ao nível da fluência leitora (1;1).

De acordo com os professores, os fatores que estão na origem e que contribuem para o desenvolvimento destas dificuldades são variados (P2: “*As dificuldades de leitura podem ser variadas, o porquê acho que é variado*”). Estes fatores de risco podem ser organizados em características individuais (5;22), características da turma (3;12) e, por último, em características da família (5;15). No que diz respeito às características individuais, três participantes consideram que há fatores do ponto de vista cognitivo (3;7) a contribuir para o desenvolvimento das dificuldades (P2: “*A aquisição do básico para eles é complicado porque eles não memorizam, não têm uma capacidade de concentração que lhes permita uma rotina diária de de para assimilar as coisas*”), assim como também três professores referem haver dimensões associadas à atitude face à escola (3;11) (P3: “*Eles vêm só a escola como brincar, percebe... a hora do recreio para eles... ui, meu deus... era fantástico..., portanto faltou ali qualquer coisa, não sei*”) e dificuldades no domínio da linguagem (3;4) (P2: “*Eles falam muito mal e isso também se reflete, a oralidade que eles têm vai também para mim, também é uma dificuldade depois na aprendizagem que eles têm depois na leitura*”). Dos cinco participantes, três realçam a influência por parte das **características da turma**, mais concretamente o comportamento grupal violento (1;3), o cumprimento de regras (2;7) e o tamanho da turma (2;2) (P1: “*Depois tem haver com o facto deles terem muita dificuldade em cumprir regras*”; P3 “*Se houver uma sala de aula com um funcionamento... tanto que os alunos se comportam corretamente, acho que facilita muito mais as coisas, não é... para eles adquirirem os conhecimentos*”). Do ponto de vista familiar, os participantes realçam que o suporte parental influencia o processo de aprendizagem, no sentido em que a sua ausência pode originar desafios e dificuldades na aquisição e desenvolvimento da leitura (P2: “*Tenho dois a lerem muito bem porque se reflete na família que têm, lá está*”; P5: “*Agora claro que depois também há outras questões ao nível da retaguarda familiar que também é importante eles terem determinados encarregados de educação que já, que puxam os alunos para a leitura*”). A este nível, um participante salientou também a influência do grau das habilitações académicas dos pais. (P4: “*Tem haver com o meio em que os alunos estão inseridos, com o meio familiar, há meninos que têm pais que têm mais cultura, mais estudos e nota-se que têm um bom, um melhor desenvolvimento da linguagem, há uma maior preocupação em que eles falem corretamente as palavras e tenho meninos que se nota que eles desenvolvem melhor a aprendizagem da leitura e da escrita*”).

Importa ainda salientar que os professores consideram que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem apresentar fragilidades em vários domínios, sobretudo do ponto de vista académico (5;23) e, embora em menor expressão, do ponto de vista socioemocional (3;5). Relativamente à componente académica, os participantes consideram, de forma geral, que as dificuldades de leitura se traduzem num baixo rendimento académico (2;2), na dificuldade na aquisição de conteúdos de outras disciplinas (5;9) e na desmotivação escolar (2;7). Um dos participantes salienta também que crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade, vão apresentar, de forma sistemática, um comprometimento da compreensão leitora (1;1) e da escrita (1;2), bem como uma leitura pouco fluente (1;2) (P4: “*Mas infelizmente temos alunos que têm muitas dificuldades e isso faz com que tudo o resto de aprendizagens de outras áreas também seja difícil porque a leitura é é... Se eles não dominam a leitura vão ter dificuldades nas outras áreas*”). Do ponto de vista socioemocional, as dificuldades de leitura vão aumentar a probabilidade dos alunos apresentarem uma baixa autoestima (1;1), assim como as crenças de baixa autoeficácia (2;4) (P4: “*o facto de eles aprenderem a ler é um orgulho para eles e a autoestima dele sobe, o bem-estar, tudo sim*”).

Com base nos tipos de dificuldades relatados pelos participantes deste estudo, foi possível verificar que os seus alunos manifestam dificuldades sobretudo ao nível da consciência fonológica. Este aspeto vai ao encontro da literatura (e.g., Alonzo et al., 2020; Lacal et al., 2018), de acordo com a qual a consciência fonológica é o preditor com maior influência ao nível do sucesso e do desenvolvimento da leitura. No entanto, os tipos de erros a este nível não vão ao encontro daqueles que são os mais frequentes neste domínio. De acordo com Hayward e colaboradores (2017), os alunos tendem a apresentar diversos erros ao nível da consciência fonológica, tais como a adição de letras no início, meio e/ou fim da palavra; omissão de fonemas; repetição de fonemas; inversão da ordem dos fonemas e, ainda, substituição de uma letra ou fonemas numa palavra. Importa ainda referir que, considerando a existência de uma relação de interdependência da capacidade de descodificação e da compreensão, seria de esperar que os professores relatassem mais dificuldades ao nível da compreensão leitora, uma vez que crianças que apresentam dificuldades na leitura de palavras, demonstram também dificuldades na compreensão de textos escritos (Ribeiro et al., 2016).

Relativamente aos fatores que podem contribuir para o desenvolvimento das dificuldades de leitura, os participantes destacam, do ponto de vista do aluno, processos cognitivos, atitude face à escola e dificuldades no domínio da linguagem. Estes resultados vão

ao encontro da literatura, no sentido em que, do ponto de vista cognitivo, os défices ao nível da memória constituem-se como sendo um fator preditivo das dificuldades de leitura (Eloranta, 2018). A par disso, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem estão identificados como sendo um dos preditores com maior influência no que diz respeito à consolidação da leitura (Lacal et al., 2018). Relativamente às características da turma que podem contribuir para o desenvolvimento das dificuldades de leitura na perspetiva dos participantes, importa atentar a que os comportamentos de violência e a dificuldade em cumprir regras do funcionamento da sala de aula podem ser, efetivamente, uma consequência das dificuldades de leitura. O facto de os alunos apresentarem dificuldades a este nível, pode contribuir para uma perda de interesse face à aula, o que, por sua vez, aumenta a probabilidade de se tornarem agressivos, quando o professor lhes pede para executar uma tarefa relacionada com a leitura. Isto pode acontecer por se sentirem frustrados, por não conseguirem realizar a tarefa proposta (Razak et al., 2018; Watson et al., 2016). Do ponto de vista do contexto familiar, o fator com maior relevo identificado pelos participantes prende-se com o suporte parental e, de facto, de acordo com a literatura, a ausência de oportunidades de estimulação nos primeiros anos de vida associada a um pobre envolvimento parental, pode contribuir para o desenvolvimento de dificuldades de leitura (Battin-Pearson et al., 2000; Chiu & McBride-Chang, 2006; Corso & Meggiato, 2019; Moura et al., 2019; Nicolau & Navas, 2015; Rech & Miranda, 2018; Rosa, 2019).

No que diz respeito ao impacto das dificuldades, os professores realçam as consequências que estas podem ter particularmente no domínio académico. De facto, a leitura é considerada como sendo uma aprendizagem basilar para que o aluno experiencie sucesso académico e para que ocorra a aquisição de outros conteúdos escolares (Khalid et al., 2016). No entanto, há outros aspetos que podem advir das dificuldades a este nível, aspetos estes pouco considerados pelos participantes. Além do impacto na vertente académica, estas dificuldades podem originar problemas de comportamento, bem como sintomas depressivos e ansiogénicos, aspetos estes não encontrados no discurso dos professores. No entanto, importa considerar, tal como mencionado anteriormente, que os participantes referem a presença de comportamentos agressivos, embora não os identifiquem como sendo uma consequência das dificuldades de leitura. No que diz respeito ao domínio social, também não foram evidenciadas consequências a este nível como seria de esperar, uma vez que alunos que apresentam dificuldades ao nível da leitura, tendem também a experienciar rejeição por parte dos pares e, consequentemente, isolamento social (Cruz, et al., 2014; Emam, 2018; Rodrigues et al., 2018; Skues et al., 2016).

Qual é o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?

Com o objetivo de dar resposta a esta questão, serão consideradas informações da categoria **Sentido de autoeficácia dos professores na resolução das dificuldades de leitura** (3;7). No entanto, importa fazer a nota prévia de que os dados recolhidos não permitiram uma exploração e análise aprofundada devido ao facto dos participantes terem sido superficiais nas suas respostas relacionadas com o sentido de autoeficácia percebido.

Dos cinco participantes, foi possível verificar que dois apresentam um sentido de eficácia positivo para intervir nas dificuldades de leitura (2;4), tal como se pode verificar no discurso do P4: *“Acho que estou preparada, sinto-me neste momento, nesta altura da minha vida, da minha idade e da minha experiência profissional, tenho orgulho em dizer que consigo trabalhar bem porque eu adoro, eu adoro, adoro trabalhar o português e da leitura”*. Por outro lado, outros dois professores dão sinais de um sentido de autoeficácia menos positivo (2;3): P2: *“posso lhe dar este exemplo, eu tive um miúdo que me chegou no 4.º ano e essa criança tinha passado por cinco professores já e é claro que eu não consegui fazer milagres, não consegui”*; P3: *olhe, eu às vezes dava-me a sensação que estava a falar para as paredes...”*.

O sentido de autoeficácia dos professores encontra-se dependente de vários fatores, entre os quais o próprio processo de ensino e aprendizagem, a eficácia da metodologia e das estratégias implementadas em sala de aula, a gestão da sala de aula, bem como a participação e envolvência dos alunos (Yılmaz, 2020). Um baixo sentido de autoeficácia traz consigo alguns riscos associados, particularmente uma maior dificuldade na partilha de conhecimentos com os alunos (Gündoğmuş, 2017). Posto isto, as evidências empíricas destacam uma associação positiva entre a realização académica dos alunos e o sentido de autoeficácia dos professores, na medida em que um elevado sentido de autoeficácia dos professores tem maior probabilidade de traduzir-se num melhor desempenho escolar por parte dos alunos (Varghese et al., 2016; Yılmaz, 2020). Importa também considerar que o sentido de autoeficácia dos professores é influenciado pela sua literacia relativamente a estratégias sobre o ensino da leitura, bem como pela qualidade da sua formação (Jordan et al., 2019), o que nos leva à terceira questão de investigação.

Qual é a percepção do contributo da formação dos professores para o sentido de autoeficácia dos professores para lidar com as dificuldades de aprendizagem de leitura?

De acordo com o discurso dos participantes, é possível verificar que estes não consideram que a sua formação tenha sido suficiente para os capacitar para a intervenção junto de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura. Ao nível da sua formação base, consideram que esta foi demasiado teórica, existindo lacunas na articulação com a prática profissional: P2: *“Eu acho que essencialmente eram coisas sobre como ensinar a aprender a ler e a escrever acho que é essencial, práticas pedagógicas, não é só lançarem-nos numa sala de aula, embora tivéssemos algumas luzes sobre isso, mais orientação”*; P5: *“O que se aprende na universidade é também mais teoria, depois a prática...”*. Face a estas lacunas sentidas pelos participantes relativamente à sua formação base, foi possível verificar que os mesmos tendem a apostar na sua formação contínua, de forma a realizar novas formações sobre a leitura (3;8). No âmbito da formação contínua, os professores tendem a procurar, sobretudo, novas estratégias para promover a aprendizagem dos alunos com dificuldades de leitura (5;19): P5: *“procurei algo relacionado com o ensino da leitura, o ensino da leitura para crianças com dificuldades de aprendizagem”*.

A percepção de um baixo contributo da formação dos professores vai ao encontro do estudo de Rodrigues e colaboradores (2018), no qual foi possível verificar que os participantes, também eles professores, consideram não possuir uma formação adequada nem suficiente para intervir junto de alunos que experienciam dificuldades de leitura, potenciando a sua aprendizagem. De facto, estes profissionais podem não deter os conhecimentos suficientes para implementar estratégias consideradas como sendo eficazes para colmatar as dificuldades de leitura sentidas pelas crianças (Connor et al., 2014). Neste sentido, verifica-se que os professores requerem uma formação de elevada qualidade, a qual vá ao encontro das suas necessidades práticas, para conseguirem ser eficazes ao nível da implementação de práticas empiricamente validadas, com o intuito de promover e facilitar a aquisição do processo da leitura dos alunos (Didion et al., 2020). Esta formação de elevada qualidade permite aos professores desenvolver os seus conhecimentos e as suas competências o que, por sua vez, influencia o seu método de ensino, impactando positivamente nos resultados dos alunos (Desimone, 2009). Para além das questões práticas, ao longo da sua formação, é importante que os professores desenvolvam conhecimentos não apenas de teorias e conceitos, como também sobre o desenvolvimento da linguagem e do vocabulário (Peltier et al., 2020).

Posto isto, quando ocorre a promoção da literacia destes profissionais face a questões teóricas, como o processo de aprendizagem e os fatores que o influenciam, e a aspetos práticos, nomeadamente estratégias que podem ser implementadas particularmente junto de alunos que apresentam dificuldades de leitura, tende a observar-se um aumento do sentido de autoeficácia dos professores (Didion et al., 2020; Jordan et al., 2019).

Quais as estratégias que os professores adotam com os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem de leitura nos primeiros anos de escolaridade?

De forma a poder dar resposta à última questão de investigação, serão considerados os dados das subcategorias **Estratégias dos professores** e **Articulação com outros profissionais da escola**.

Da análise de conteúdo, verificou-se que todos participantes tendem a recorrer sobretudo a estratégias de caráter lúdico (5;18) para promover a aquisição e a consolidação dos processos de leitura e para motivar os alunos para a aprendizagem, utilizando jogos (4;10), imagens (2;5), músicas (1;1) e visualização de vídeos (1;2). A par disso, foi verificado que os mesmos tendem a adotar **estratégias para estimular a fluência leitora** (5;13) e, embora com menor destaque, **a consciência fonológica** (2;6) e **a compreensão leitora** (2;3). No sentido de promover a fluência leitora dos alunos, os professores tendem recorrer a atividades que envolvam a leitura de palavras isoladas (1;1), a leitura de frases simples (1;1) e a leitura de textos (5;10). A nível da consciência fonológica, foi verificado que os participantes recorrem a atividades de divisão silábica (2;3), a atividades de identificação de letras (2;2) e a atividades que consistem na diferenciação entre vogais e consoantes (1;1). Após a leitura de textos para estimular a fluência leitora, ocorrem momentos de exploração dos mesmos, no sentido de promover a compreensão de leitura dos alunos. Assim, com o objetivo de potenciar esta competência, os participantes apostam na interpretação de textos (2;3).

Para além das estratégias adotadas pelos próprios professores, foi possível constatar que estes valorizam sobretudo a importância e a necessidade de desenvolver um trabalho colaborativo (P1: “*Isto acaba por ser um trabalho, pode não parecer porque eu estou sozinha na sala de aula ou estou com a colega de apoio, mas maioritariamente eu estou sozinha com eles, mas isto não deixa de ser um trabalho de equipa*”), contando com bastante apoio por parte de outros profissionais (P1: “*eu tenho o apoio de toda a gente*”). Relativamente à **articulação com outros profissionais da escola** (5;19), destaca-se a articulação com a **professora de apoio educativo** (5;11). De acordo com a P2, esta permanece em sala de aula, no sentido de potenciar

um maior acompanhamento aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura (P2: “*Eu ia com uma tarefa e depois ela circulava, não havia muito... eu prefiro trabalhar sempre em equipa, portanto, sempre que havia necessidade... e ela andava sempre dentro da sala de aula*”).

Considerando que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura tendem a manifestar, comumente, uma desmotivação para a aprendizagem (Rech & Miranda, 2018; Rodrigues et al., 2018; Skues, 2016), revela-se fundamental apostar na promoção da sua motivação através de, por exemplo, a realização de atividades lúdicas (Rodrigues et al., 2018). Estas assumem uma elevada importância não só a nível do processo de aprendizagem, como também no desenvolvimento do ponto de vista social e emocional, motivo pelo qual têm vindo a ganhar destaque em contexto escolar para facilitar a aquisição de novos conhecimentos por parte das crianças. A utilização de materiais lúdicos, como os jogos e as músicas (recursos utilizados pelos participantes) pode contribuir significativamente para o processo de aprendizagem dos alunos, diminuindo as dificuldades de leitura (Cotonhoto et al., 2019; Júnior & Alencar, 2020).

Explorando de forma aprofundada estas estratégias utilizadas pelos professores no sentido de promover a aprendizagem em alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura, é possível verificar que estas vão, de forma geral, ao encontro dos resultados do estudo de Rodrigues e colaboradores (2018). Apesar da investigação destes autores se ter proposto a explorar as estratégias adotadas por professores de apoio educativo e não por professores titulares como é o caso do presente estudo, é possível verificar que em ambas as investigações foi visível uma menor tendência dos professores para recorrer a estratégias que promovam a consciência fonológica, a fluência leitora e a compreensão leitora. No entanto, estes professores de 1.º CEB, ao contrário do que foi verificado no estudo de Rodrigues e colaboradores (2018), parecem não dar tanto destaque a atividades que desenvolvam o vocabulário dos alunos.

Além das estratégias implementadas, através da análise de conteúdo, foi possível verificar que os participantes valorizam sobretudo o trabalho multidisciplinar, particularmente a articulação que é estabelecida com a professora de apoio educativo de forma a ultrapassar as dificuldades que os alunos experienciam ao nível dos processos de leitura (Pisheh et al., 2017). A possibilidade da permanência desta professora em momento de sala de aula contribui para um acompanhamento mais individualizado a estes alunos, acompanhamento este que permite

que sejam desenvolvidas atividades que vão ao encontro das necessidades sentidas por cada aluno, no sentido de colmatar as suas dificuldades de leitura (Pisheh et al., 2017).

5. Conclusões

Nesta secção serão apresentadas as principais conclusões da presente investigação, as suas potencialidades e limitações, bem como sugestões para estudos futuros e implicações para a prática, incluindo orientações psicopedagógicas.

O presente estudo qualitativo teve como objetivos compreender a percepção de professores de 1.º CEB face às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade, explorar o sentido de autoeficácia e o contributo da formação dos mesmos para lidar com estas dificuldades e, ainda, explorar as estratégias que têm vindo a ser adotadas junto de alunos que apresentam dificuldades de leitura. De acordo com a percepção dos professores, as manifestações mais frequentes das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura prendem-se com a dificuldade em associar sons e em reconhecer letras. Estas dificuldades podem, de acordo com os mesmos, ter origem em características intrínsecas aos alunos, assim como em aspetos relacionados com o meio familiar, não sendo consideradas questões relacionadas com o ensino. No entanto, de acordo com a literatura (e.g., Nicolau & Navas, 2015), a inadequação dos métodos de ensino constitui-se como sendo um fator de risco para o desenvolvimento de dificuldades ao nível da aquisição e desenvolvimento dos processos de leitura. A par disso, importa aqui destacar que os professores consideram que a sua formação não foi a suficiente para ficarem preparados para intervir ao nível das dificuldades de leitura, o que pode influenciar as suas práticas de ensino (Varghese et al., 2016; Yilmaz, 2020).

Relativamente à sua formação base, a maioria dos participantes considera que esta não foi a suficiente ao nível da preparação para intervir junto das dificuldades de leitura, o que os leva a procurar suporte teórico e, principalmente, prático, sublinhando a importância da formação contínua dos professores. Apesar de ser visível uma ausência de suporte, todos os participantes tendem a recorrer a atividades de carácter lúdico no ensino da leitura, procurando estimular a fluência leitora dos alunos que apresentam mais dificuldades. Embora os professores realcem a presença de dificuldades ao nível da consciência fonológica e da compreensão leitora, a utilização de estratégias para estimular estas duas competências é referida em menor número comparativamente à fluência leitora. Deste modo, pode-se verificar que os participantes não estão a intervir, pelo menos não de uma forma tão sistemática, ao nível do maior preditor das dificuldades de leitura, a consciência fonológica. Considerando que os

alunos parecem manifestar mais dificuldades ao nível desta competência e que esta é a variável com maior valor preditivo na aquisição da leitura, revela-se pertinente proceder à sua estimulação, no sentido de diminuir o impacto das dificuldades e enriquecer o processo de aprendizagem (Gellert & Elbro, 2018; Lacal et al., 2018).

Relativamente às potencialidades do estudo, estas relacionam-se com a atualidade e pertinência do tema das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura. Estas dificuldades têm vindo a aumentar significativamente ao longo tempo, as quais, se não foram identificadas e intervencionadas precocemente, podem condicionar todo o percurso escolar dos alunos, originando também fragilidades noutros domínios (Buonomo et al., 2017; Cakiroglu, 2015; Eloranta, 2018). As dificuldades ao nível da leitura podem contribuir, por exemplo, para uma baixa autoestima e um baixo autoconceito dos alunos, para o desenvolvimento de sintomas ansiogénicos e depressivos, bem como para a rejeição por parte dos pares e, conseqüentemente, para o isolamento social (Cruz, et al., 2014; Emam, 2018; Rodrigues et al., 2018; Skues et al., 2016).

Além disso, os professores são considerados agentes de excelência no que diz respeito à identificação de possíveis dificuldades nos processos de aprendizagem dos alunos e, conseqüente, intervenção eficaz, o que sublinha a necessidade de explorar as suas perceções e estratégias (Rech & Miranda, 2018; Washburn et al., 2017). De facto, o modelo multinível pressupõe a implementação de várias medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de forma a garantir que todos os alunos tenham igualmente acesso a oportunidades para alcançar o seu potencial máximo. Assim, os professores assumem um papel de elevada importância na definição e na implementação destas medidas, em função daquelas que são as necessidades educativas de cada aluno. A par disso, importa considerar que a mobilização das medidas a adotar é definida em função dos progressos dos alunos, pelo que os professores devem compreender os ajustes que são necessários face à intervenção (Decreto-Lei n.º 54/2018).

Por outro lado, como limitação deste estudo destaca-se o número reduzido de participantes, o qual não permitiu atingir a saturação teórica. Um maior número de participantes em estudo permitiria uma análise qualitativa mais rica, assim como possibilitaria uma maior aproximação ao fenómeno de acordo com as perceções dos professores de 1.º CEB. Outra limitação prende-se com as questões metodológicas associadas às entrevistas aos professores, as quais foram realizadas via *online*. Um último aspeto, relaciona-se com a ausência de uma

compreensão e exploração aprofundadas face aquele que é o sentido de autoeficácia dos professores de 1.º CEB relativamente à sua intervenção.

Atendendo a estas limitações, é possível fazer referência a várias sugestões para investigações futuras. Em primeiro lugar, revela-se pertinente explorar de forma mais aprofundada o sentido de autoeficácia dos professores de 1.º CEB relativamente à sua intervenção junto de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura. Assim, poderá ser feita uma avaliação do sentido de autoeficácia percebido dos professores recorrendo a um instrumento de avaliação. Em segundo lugar, devido a uma escassez de estudos em contexto nacional, revela-se fundamental apostar no desenvolvimento de investigações, semelhantes a esta, que procurem compreender as perspetivas dos professores de 1.º CEB face a estas dificuldades. No entanto, considera-se importante que estas garantam a saturação teórica, de forma a permitir uma melhor caracterização das perceções dos professores face ao fenómeno em estudo. Em terceiro lugar, em investigações futuras é também interessante comparar as perceções de professores de 1.º CEB que têm muitos alunos que apresentam dificuldades de leitura com as perceções de professores que lidam com poucos alunos com estas dificuldades. Além disso, seria pertinente explorar de que forma as escolas suportam os professores na implementação de práticas empiricamente validadas para potenciar a aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura, procurando compreender quais os recursos existentes nos contextos escolares para auxiliar neste domínio. Em último lugar, dado o papel desempenhado pelos professores na lógica da abordagem multinível, revela-se essencial explorar os seus conhecimentos face às características deste modelo de intervenção.

Por fim, os resultados deste estudo são importantes contributos para a compreensão mais aprofundada acerca da perspetiva dos professores face às manifestações e fatores de risco associados às dificuldades de leitura, ao passo que permitiu explorar as estratégias que mais têm vindo a ser utilizadas pelos professores no sentido de potenciar a aprendizagem de alunos com dificuldades. As implicações para a prática da presente investigação predem-se com a possibilidade dos seus resultados contribuírem para uma reflexão em torno do processo formativo dos professores e do contributo deste para a prática profissional. Os resultados vieram salientar algumas lacunas a nível da formação dos professores, de acordo com a perspetiva destes, existindo a necessidade de procurar ativamente e autonomamente estratégias que se verifiquem eficazes. Neste sentido, assume-se como sendo essencial apostar na formação contínua dos professores, oferecendo e disponibilizando formações aos mesmos no âmbito do ensino da leitura, particularmente relativamente a estratégias para potenciar a aprendizagem de

alunos que manifestem dificuldades a este nível. Os resultados deste estudo demonstraram que, de facto, os alunos tendem a manifestar dificuldades ao nível da consciência fonológica, motivo pelo qual se revela pertinente estimular esta competência desde o pré-escolar. A par disso, é importante avaliar os alunos no que diz respeito à consciência fonológica, de forma a implementar práticas empiricamente validadas junto daqueles que apresentam fragilidades a este nível e que se encontram em risco de vir a experienciar dificuldades no seu processo formativo. Os resultados são igualmente importantes contributos no que diz respeito aos fatores de risco associados ao desenvolvimento de dificuldades de leitura, salientando a necessidade de apostar na promoção do suporte parental (e.g., através de programas de educação parental, ações de formação) e de considerar as características dos alunos aquando do processo de constituição das turmas.

6. Referências Bibliográficas

- Alahmari, A. (2019). A Review and Synthesis of the Response to Intervention (RtI) Literature: Teachers Implementations and Perceptions. *Journal of Education and Practice*, 10(15), 8-17. <https://doi.org/10.7176/jep/10-15-02>
- Alonzo, C., McIlraith, Al., Catts, H., & Hogan, T. (2020). Predicting Dyslexia in Children With Developmental Language Disorder. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 63(1), 151-162. https://doi.org/10.1044/2019_JSLHR-L-18-0265
- Alves, D., Filho, D., & Henrique, A. (2015). O poderoso NVivo: uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2), 119-134. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/3723/3025>
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M., Abbott, R., Hill, K., Catalano, R., & Hawkins, D. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bazeley, P., & Jackson, K. (2013). *Qualitative data analysis with NVIVO* (2.^a ed.). SAGE Publications.
- Bose, M., Kohli, N., Newell, K., & Christ, T. (2019). Response to intervention: Empirical demonstration of a dual-discrepancy population via random effects mixture models. *Learning and Individual Differences*, 71, 23-30. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.03.004>

Bouton, B., McConnell, J., Barquero, L., Gilbert, J., & Compton, D. (2018). Upside-Down Response to Intervention: A Quasi-Experimental Study. *Learning Disabilities Research & Practice, 33*(4), 229-236. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12171>

Buonomo, I., Fiorilli, C., Geraci, M., & Pepe, A. (2017). Temperament and social-emotional difficulties: the dark side of learning disabilities. *The Journal of Genetic Psychology, 178*(3), 193-206. <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1304890>

Cakiroglu, O. (2015). Response to Intervention: Early Identification of Students with Learning Disabilities. *International Journal of Early Childhood Special Education, 7*(1), 170-182. <https://doi.org/10.20489/intjecse.10399>

Chiu, M., & McBride-Chang, C. (2006). Gender, context and reading: a comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading, 10*(4), 331–362. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_1

Connor, C., Alberto, P., Compton, D., & O'Connor, R. (2014). *Improving reading outcomes for students with or at risk for reading disabilities: A synthesis of the contributions from the institute of education sciences research centers*. National Center for Special Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544759.pdf>

Corso, L., & Meggiato, A. (2019). Quem são os alunos encaminhados para acompanhamento de dificuldades de aprendizagem? *Psicopedagogia, 36*(109), 57-72. <https://cdn.publisher.gn1.link/revistapsicopedagogia.com.br/pdf/v36n109a07.pdf>

Cotonhoto, L., Rossetti, C., & Missawa, D. (2019). A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicológica, 27*(28), 37-47. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542019000100005&lng=pt&tlng=pt

Coyne, M., Oldham, A., Dougherty, S., Leonard, K., Koriakin, T., Gage, N., Burns, D., & Gillis, M. (2018). Evaluating the Effects of Supplemental Reading Intervention Within an MTSS or RTI Reading Reform Initiative Using a Regression Discontinuity Design. *Exceptional Children, 84*(4), 350-367. <https://doi.org/10.1177/0014402918772791>

Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E. & Ferreira, C. (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica, 32*(3), 245-257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>

Denzin, N., & Lincoln, Y. (2005). *Handbook of qualitative research* (3.^a ed.). SAGE Publications.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189x08331140>

Didion, L., Toste, J., & Filderman, M. (2020). Teacher Professional Development and Student Reading Achievement: A Meta-Analytic Review of the Effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>

Direção Geral de Educação (2016). *Referencial Técnico para os Psicólogos Escolares*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Psicologia/referencial_consulta_publica_dez2016.pdf

Direção Geral de Educação (2018a). *Aprendizagens essenciais | Articulação com o perfil dos alunos*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/portugues_1c_2a_ff.pdf

Direção Geral de Educação (2018b). *Decreto-Lei n.º 54/2018*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf

Eloranta, A., Närhi, V., Eklund, K., Ahonen, T., & Aro, T. (2018). Resolving reading disability – Childhood predictors and adult-age outcomes. *Dyslexia*, 25(1), 20-37. <https://doi.org/10.1002/dys.1605>

Emam, M. (2018). Academic and social attributions as predictors of emotional and behavioural difficulties in students referred for learning disabilities and typically achieving students: the female profile in Oman. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(3), 326-339. <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1455629>

Freitas, M., Alves, D., Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Ministério da Educação.

Fuchs, D., & Deshler, D. D. (2007). What we need to know about the responsiveness to intervention (and should not be afraid to ask). *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(2), 129–136. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00237.x>

Fuchs, D., & Fuchs, L. (2017). Critique of the National Evaluation of Response to Intervention: A Case for Simpler Frameworks. *Exceptional Children*, 83(3), 255-268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>

Fuchs, L., & Fuchs, D. (2007). A Model for Implementing Responsiveness to Intervention. *Teaching Exceptional Children*, 39(5), 14–20. <https://doi.org/10.1177/004005990703900503>

Gellert, A., & Elbro, C. (2018). Predicting reading disabilities using dynamic assessment of decoding before and after the onset of reading instruction: a longitudinal study from kindergarten through grade 2. *Annals of Dyslexia*, 68(2), 126-144. <https://doi.org/10.1007/s11881-018-0159-9>

Grapin, S., Waldron, N., & Joyce-Beaulieu, D. (2019). Longitudinal effects of RtI implementation on reading achievement outcomes. *Psychology in the Schools*, 56(2), 242-254. <https://doi.org/10.1002/pits.22222>

Gündoğmuş, H. (2018). Self-Efficacy of teacher candidates for teaching first reading and writing. *Educational Research and Reviews* 13(6), 224-229. <https://doi.org/10.5897/err2018.3486>

Hayward, D., Annable, C., Fung, J., Williamson, R., Lovell-Johnston, M., & Phillips, L. (2017). Beyond the Total Score: A Preliminary Investigation into the Types of Phonological Awareness Errors Made by First Graders. *Early Childhood Education Journal*, 45(6), 809-820. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0829-3>

Jordan, R., Garwood, J., & Trathen, W. Assessing General Education and Special Education Majors' Self-Efficacy for Teaching Reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 34(4), 185-193. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12207>

Júnior, S., & Alencar, F. (2020). O ensino da gramática na Educação Básica: o lúdico em sala de aula. *Caderno de ensino, linguagens e suas tecnologias*, 1(1), 95-105. <https://revistascientificas.ifrj.edu.br/revista/index.php/celte/article/view/1471/0>

Khalid, N., Buari, N., & Chen, A. (2017). Comparison of Oral Reading Errors between Contextual Sentences and Random Words among Schoolchildren. *International Education Studies*, 10(1), 47-55. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v10n1p47>

Lacal, M., Madrid, D., & Estrada-Vidal, L. (2018). Factores predominantes en el aprendizaje de la iniciación a la lectura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(79), 1121-1147.

Minayo, M. (2009). Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. *Revista de Educação Médica*, 33(1), 83-91. <https://doi.org/10.1590/S0100-55022009000500009>

Moura, A., Rodrigues, F., Soares, S., & Ferreira, H. (2019). A psicopedagogia na alfabetização de crianças com dificuldades de aprendizagem. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, 23(1), 85-102. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.11493>

Nicolau, C., & Navas, A. (2015). Avaliação das habilidades predictoras do sucesso de leitura em crianças do 1º e 2º anos do ensino fundamental. *Revista CEFAC*, 17(3), 917-926. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620157214>

Papadopoulos, T., Spanoudis, G., & Georgiou, G. (2016). How Is RAN Related to Reading Fluency? A Comprehensive Examination of the Prominent Theoretical Accounts. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01217>

Peltier, T., Washburn, E., Pulos, J., & Peltier, C. (2020). Measuring Special Education Preservice Teachers' Knowledge, Reflective Ability, and Tutored Student Outcomes on Foundational Literacy Skills. *Insights on Learning Disabilities*, 17(1), 1-33. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=6&sid=6a1cbffa-4923-40ec-af08-92994ef9fc72%40pdc-v-sessmgr02>

Peng, P., Fuchs, D., Fuchs, L., Elleman, A., Kearns, D., Gilbert, J., ... Patton, S. (2018). A Longitudinal Analysis of the Trajectories and Predictors of Word Reading and Reading Comprehension Development Among At-Risk Readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(3), 195-208. <https://doi.org/10.1177/0022219418809080>

Pisheh, E., Sadeghpour, N., Nejatyhromy, Y., & Nasab, M. (2017). The Effect of Cooperative Teaching on the Development of Reading Skills among Students with Reading Disorders. *Support for Learning*, 32(3), 245-266. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12168>

Razak, N., Johari, K., Mahmud, M., Zubir, N., & Johan, S. (2018). General Review on Cognitive Behavior Play Therapy on Childrens' Psychology Development. *International Journal of Academic Research in Progressive Education & Development*, 7(4), 134-147. <http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v7-i4/4842>

Rech, M., & Miranda, M. (2018). Dislexia: a contribuição da psicopedagogia no que se refere aos distúrbios de aprendizagem que afeta o desenvolvimento da leitura e da escrita. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(3), 131-143. <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n3.8>

Ribeiro, I., Viana, F., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Almedina.

Rodrigues, A., Ribeiro, C. & Figueira, A. (2018). Perturbação da Aprendizagem Específica com défice na leitura em alunos dos 1º e 2º ciclos do ensino básico. Professores de educação especial e pais em colaboração. *Psicologia da Educação*, 78(2), 97-121. <https://doi.org/10.35362/rie7823182>

Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL (relatório de progresso)*. [https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

Rohde, L. (2015). The Comprehensive Emergent Literacy Model: Early Literacy in Context. *SAGE open*, 5(1), n.d. <https://doi.org/10.1177/2158244015577664>

Rosa, M. (2019). Dificuldades de aprendizagem na alfabetização. *Revista Praxis Pedagógica*, 2(1), 135-148.

Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers* (3.^a ed.). SAGE publications.

Silva, N., & Crenitte, P. (2015). Performance of children at risk for reading difficulties submitted to an intervention program. *CoDAS*, 28(5), 517-525. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20162015274>

Simões, E., & Martins, M. (2018). Reading acquisition in beginner readers: Typical errors in European Portuguese. *Educação e Pesquisa*, 44(0), n.d. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844165734>

Skues, J., Cunningham, E., & Theiler, S. Examining Prediction Models of Giving Up within a Resource-based Framework of Coping in Primary School Students with and without

Learning Disabilities (2016). *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(2), 224-245. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2015.1070951>

Snowling, M., Hayiou-Thomas, M., Nash, H., & Hulme, C. (2020). Dyslexia and Developmental Language Disorder: comorbid disorders with distinct effects on reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(6), 672-680. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13140>

Svensson, I., Fälth, L., Tjus, T., Heimann, M., & Gustafson, S. (2018). Two-step tier three interventions for children in grade three with low reading fluency. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12419>

Tan, F. (2018). Response to Intervention (RTI) Model. *The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching*, n.d., 1-6. <https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0204>

Varghese, C., Garwood, J. D., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2016). Exploring magnitude of change in teacher efficacy and implications for students' early literacy growth. *Teaching and Teacher Education*, 55(1), 228-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.011>

Vaz, P., Martins, A., & Correia, L. (2017). Monitorização do progresso do aluno na identificação de risco na leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 612-630. <http://dx.doi.org/10.1590/19805314>.

Viana, F., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2018). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico* (2.ª ed.). Almedina S.A

Washburn, E., Mulcahy, C., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15(2), 169-191.

Watson, S., Gable, R., & Morin, L. (2016). The Role of Executive Functions in Classroom Instruction of Students with Learning Disabilities. *International Journal of School and Cognitive Psychology*, 3(1), <https://doi.org/10.4172/2469-9837.1000167>

Yilmaz, D. (2020). Self- efficacy beliefs of pre-service teachers in teaching First Reading and Writing and Mathematics. *Participatory Educational Research*, 7(1), 257-270. <http://dx.doi.org/10.17275/per.20.15.7.1>

Zuanetti, P., Novaes, C., Silva, K., Mishima-Nascimento, F., & Fukunda, M. (2016). Main changes found in written narratives productions of children with reading/writing difficulties. *CEFAC*, 18(4), 845-853. <https://doi.org/10.1590/1982-021620161843116>

ANEXOS

Anexo 1. Guião de entrevista semiestruturada no âmbito do estudo “Das dificuldades de aprendizagem na leitura à intervenção: perspetivas de professores de 1.º ciclo” (Miranda, Veríssimo & Costa, 2020)

Dimensões	Subdimensões	Questões do entrevistado
1. Dados sociodemográficos	1.1. Tempo de docência 1.2. Tempo de docência no agrupamento 1.3. Ano de escolaridade dos alunos (ano que leciona)	1.1.1. Há quanto tempo é docente do 1.º CEB? 1.2.1. Há quanto tempo é docente neste agrupamento? 1.3.1. A que ano de escolaridade dá aulas atualmente?
2. Perceção dos professores face às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade?	2.1. Tipo de dificuldades dos alunos 2.2. Causas percebidas das dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos 2.3. Razões percebidas para a manutenção das dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos 2.4. Impacto atribuído às dificuldades de aprendizagem de leitura dos alunos	2.1.1. Que tipo de dificuldades são mais predominantes nos seus alunos ao nível da leitura? Que dificuldades é que os seus alunos manifestam ao nível da leitura? 2.2.1. Porque acha que existem estas dificuldades? 2.3.1. Na sua opinião, que fatores contribuem para a manutenção das dificuldades de aprendizagem de leitura? 2.4.1. Qual considera ser o impacto das dificuldades de aprendizagem dos alunos?
3. Sentido de autoeficácia enquanto professores na resolução das dificuldades de	3.1. Sentido de autoeficácia	3.1.1. Em que medida se sente preparado para intervir nas dificuldades de leitura dos alunos?

aprendizagem de leitura dos alunos nos primeiros anos de escolaridade		
4. Estratégias utilizadas ao nível das dificuldades de aprendizagem de leitura	4.1. Estratégias do/a professor(a) 4.2. Recursos técnicos da escola 4.3. Recursos externos à escola 4.4. Perceção face à eficácia das estratégias	4.1.1. Que metodologias/estratégias adota para lidar com as dificuldades de leitura dos alunos? 4.2.1. Qual é o suporte dado por parte da escola? // Qual é o contributo da escola para ajudar ao nível das dificuldades de leitura dos alunos? // Que recursos existem na escola para ajudar ao nível das dificuldades de leitura dos alunos? 4.3.1. Que recursos existem fora da escola para ajudar a lidar com as dificuldades de leitura dos alunos? 4.4.1. Qual considera ser a eficácia das suas estratégias? 4.4.2. Qual considera ser a eficácia dos recursos existentes ao nível da escola? 4.4.3. Qual considera ser a eficácia dos recursos existentes fora da escola? 4.4.4. De todas as estratégias qual considera ser a mais eficaz? E a menos eficaz?

<p>5. Formação dos professores</p>	<p>5.1. Formação base</p> <p>5.2. Formação específica</p> <p>5.3. Formação necessária</p>	<p>5.1.1. Qual é a sua formação base? (curso)</p> <p>5.1.1. De que forma sente que a sua formação base foi a suficiente para ficar preparada para as questões de dificuldades de aprendizagem de leitura?</p> <p>5.1.1. De que sentiu falta na sua formação base?</p> <p>5.2.1. Além da sua formação base que outro tipo de cursos/formações realizou? De que forma sentiu necessidade de procurar outro tipo de formação?</p> <p>5.2.2. Porque sentiu necessidade de realizar outra formação?</p> <p>5.3.1. Na sua opinião, que tipo de formação os professores deviam ter?</p>
------------------------------------	---	--

Anexo 2. Sistema geral de categorias

1. Dados socioprofissionais

1.1. Tempo de experiência

1.2. Tempo de docência no agrupamento

2. Percepções dos professores face às dificuldades de leitura

2.1. Tipo de dificuldades dos alunos

2.1.1. Défices ao nível da consciência fonológica

2.1.1.1. Dificuldade em associar sons

2.1.1.2. Dificuldade no reconhecimento das letras

2.1.1.3. Inversão de letras

2.1.1.4. Leitura soletrada

2.1.2. Dificuldades ao nível da motricidade fina

2.1.2.1. Dificuldades no desenho das letras

2.1.3. Dificuldades ao nível da fluência leitora

2.1.4. Défices ao nível da compreensão leitora

2.2. Fatores de risco das dificuldades dos alunos

2.2.1. Características individuais

2.2.1.1. A nível cognitivo

2.2.1.2. Atitude face à escola

2.2.1.3. Dificuldades no domínio da linguagem

2.2.2. Características da turma

2.2.2.1. Comportamento grupal violento

2.2.2.2. Cumprimento de regras

2.2.2.3. Tamanho da turma

2.2.3. Características da família

2.2.3.1. Habilitações académicas dos pais

2.2.3.2. Suporte parental

2.3. Impacto das dificuldades de leitura

2.3.1. Do ponto de vista académico

2.3.1.1. Leitura pouco fluente

2.3.1.2. Comprometimento da compreensão leitora

2.3.1.3. Comprometimento da escrita

2.3.1.4. Baixa motivação escolar

2.3.1.5. Aproveitamento escolar

2.3.1.5.1. Dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas escolares

2.3.1.5.2. Retenção escolar

2.3.2. Do ponto de vista socioemocional

2.3.2.1. Baixa autoestima

2.3.2.2. Crenças de baixa autoeficácia

3. Sentido de autoeficácia dos professores

3.1. Sentido de eficácia positivo para intervir nas dificuldades de leitura

3.2. Sentido de eficácia menos positivo para intervir nas dificuldades de leitura

4. Estratégias utilizadas ao nível das dificuldades de leitura

4.1. Estratégias adotadas pelos professores

4.1.1. Atividades lúdicas no dia-a-dia

4.1.1.1. Recurso a imagens

4.1.1.2. Recurso a jogos

4.1.1.3. Recurso a músicas

4.1.1.4. Visualização de vídeos

4.1.2. Estratégias para estimular a consciência fonológica

4.1.2.1. Atividades de divisão silábica

4.1.2.2. Atividades de identificação de letras

4.1.2.3. Diferenciação entre vogais e consoantes

4.1.3. Estratégias para estimular a fluência leitora

4.1.3.1. Leitura de palavras

4.1.3.2. Leitura de frases

4.1.3.3. Leitura de textos

4.1.4. Estratégias para estimular a compreensão leitora

4.1.4.1. Interpretação de textos

4.1.5. Estratégias para estimular a expressão escrita

4.1.5.1. Construir palavras partindo de outras já existentes

4.1.5.2. Criar lista de palavras

4.1.5.3. Escrita de palavras

4.1.5.4. Escrita de frases

4.2. Articulação com outros profissionais da escola

4.2.1. Assistente social

5.1.Habilitações académicas

5.2.Formação contínua

5.2.1. Realizar novas formações sobre a leitura

5.3.Conteúdos da formação base

5.3.1. Conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem

5.3.2. Educação inclusiva

6. Necessidades de formação

6.1. Orientação para a prática profissional

6.2. Estratégias de motivação para a aprendizagem

6.3. Estratégias para promover a aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura

Anexo 3. Codificação, categorização e descrição das categorias

1. DADOS SOCIOPROFISSIONAIS

Informação sobre a experiência profissional dos participantes, nomeadamente sobre o tempo de experiência enquanto docentes do 1.º CEB e o tempo de docência no presente agrupamento.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
1.1.	Tempo de experiência	Informações referentes ao tempo de experiência das participantes enquanto docentes do 1.º CEB	<i>“vou fazer talvez 20 anos, quase, ainda não tenho os 20 anos completos, mas faltam poucos meses”</i> (P3)	5	5
1.2.	Tempo de docência no agrupamento	Informações referentes ao tempo de docência dos participantes no presente agrupamento.	<i>“É o primeiro ano que estou neste agrupamento”</i> (P5)	5	5

2. PERCEÇÕES DOS PROFESSORES FACE ÀS DIFICULDADES DE LEITURA

Perspetivas dos participantes face às dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos, nomeadamente face aos tipos de dificuldades que se manifestam, às origens e causas da manutenção dessas dificuldades e ao impacto das mesmas.

2.1. Tipo de dificuldades dos alunos

Manifestações e características das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos.

2.1.1. Défices ao nível da consciência fonológica

Tipos de dificuldades que os alunos apresentam ao nível da consciência fonológica.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
--------	------------	-----------	------------------	------------------	-----------------------

2.1.1.1.	Dificuldade em associar sons	Tipo de dificuldade manifestado pelos alunos no domínio da consciência fonológica.	<i>“eles não conseguem associar a letra ao som, à parte fonética, o som é onde eles têm mais dificuldade (...)” (P3)</i>	4	6
2.1.1.2.	Dificuldade no reconhecimento das letras	Tipo de dificuldade manifestado pelos alunos no domínio da consciência fonológica.	<i>“cada vez mais os alunos têm essa dificuldade na decifração das letras” (P2)</i>	2	3
2.1.1.3.	Inversão de letras	Tipo de dificuldade manifestado pelos alunos no domínio da consciência fonológica.	<i>“uma coisa é trocar uma letra ou outra, outra coisa é constantemente” (P2)</i>	1	1
2.1.1.4.	Leitura soletrada	Tipo de dificuldade manifestado pelos alunos no domínio da consciência fonológica.	<i>“mesmo a parte silábica, a ler por sílabas, vi que tiveram uma grande dificuldade inicialmente” (P3)</i>	2	2

2.1.2. Dificuldades ao nível da motricidade fina

Tipos de dificuldades que os alunos apresentam ao nível da motricidade fina.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.1.2.1.	Dificuldade no desenho das letras	Tipo de dificuldade manifestado pelos alunos no domínio da motricidade fina.	<i>“Também tinham alguma dificuldade em grafemas, na escrita das próprias letras” (P1)</i>	2	2
Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências

2.1.3.	Dificuldades ao nível da fluência leitora	Tipos de dificuldades manifestados pelos alunos ao nível da fluência leitora.	<i>“A nível, ao nível da fluência sim, ele tinha muitas dificuldades, ainda continua com algumas dificuldades”</i> (P5)	1	1
2.1.4.	Défices ao nível da compreensão leitora	Tipos de dificuldades manifestados pelos alunos ao nível da compreensão de textos.	<i>“alguns, muitos também na compreensão do texto, das ideias do texto”</i> (P4)	3	5

2.2. Fatores de risco das dificuldades dos alunos

Perceções dos participantes face às razões da origem e manutenção das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos.

2.2.1. Características individuais

Características individuais alunos que se constituem, na opinião dos participantes, como sendo fatores de risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.2.1.1.	A nível cognitivo	Fatores cognitivos dos próprios alunos que influenciam o desenvolvimento de dificuldades específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade.	<i>“A aquisição do básico para eles é complicado porque eles não memorizam, não têm uma capacidade...”</i> (P2)	3	7

2.2.1.2.	Atitude face à escola	Atitude que os alunos adotam face à escola e que comprometem o seu processo de leitura.	<i>“Eles veem só a escola como brincar, percebe... a hora do recreio para eles... ui, meu deus... era fantástico...”</i> (P3)	3	11
2.2.1.4.	Dificuldades no domínio da linguagem	Fator de risco associado ao desenvolvimento das dificuldades de leitura.	<i>“Eles falam muito mal e isso também se reflete, a oralidade que eles têm vai também para mim, também é uma dificuldade depois na aprendizagem que eles têm depois na leitura”</i> (P2); <i>“Tem haver com as dificuldades de fala”</i> (P4)	3	4
2.2.2. Características da turma					
Características da turma que se constituem, na opinião dos participantes, como sendo fatores de risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.					
Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.2.2.1.	Comportamento grupal violento	Característica da turma que se constituiu como um fator de risco associado ao desenvolvimento das dificuldades de leitura.	<i>“Mas neste caso, é um grupo com muitos rapazes, que são muito agitados, muito, alguns deles com características de violência”</i> (...) <i>agridem-se</i>	1	3

<i>verbalmente com muita frequência”</i>					
(P1)					
2.2.2.2.	Cumprimento de regras	Característica da turma que influencia o desenvolvimento de dificuldades de leitura.	<i>“Se houver uma sala de aula com um funcionamento... tanto que os alunos se comportam corretamente, acho que facilita muito mais as coisas, não é... para eles adquirirem os conhecimentos”</i> (P3)	2	7
2.2.2.3.	Tamanho da turma	Característica da turma que influencia o desenvolvimento de dificuldades de leitura.	<i>“Depois também turmas grandes e pronto”</i> (P2)	2	2
2.2.3. Características da família					
Características do meio familiar dos alunos que se constituem, na opinião dos participantes, como sendo fatores de risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.					
Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.2.3.1.	Habilitações académicas dos pais	Fator de risco do contexto familiar que influencia o desenvolvimento de dificuldades de leitura.	<i>“Tem haver com o meio em que os alunos estão inseridos, com o meio familiar, há meninos que têm pais que têm mais cultura, mais estudos e nota-se que têm um bom, um melhor</i>	1	2

			<i>desenvolvimento da linguagem (...)</i> (P4)		
2.2.3.2.	Suporte parental	Fator do contexto familiar que influencia o desenvolvimento de dificuldades de leitura.	<i>“Os que não tiveram tanto apoio familiar já, já se nota ali mais dificuldade na leitura”</i> (P3)	5	13

2.3. Impacto das dificuldades de leitura

Impacto percebido das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos.

2.3.1. Do ponto de vista acadêmico

Impacto percebido das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos, do ponto de vista acadêmico.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.3.1.1.	Leitura pouco fluente	Utilizado quando os participantes consideram que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade vão apresentar uma leitura pouco fluente	<i>“essas dificuldades depois, se não forem logo, se não forem logo ultrapassadas com os miúdos, isso vai trazer, não vão ter nunca uma leitura fluente, nem uma escrita, não conseguem, mesmo a interpretação, tudo”</i> (P2)	1	2
2.3.1.2.	Comprometimento da compreensão leitora	Utilizado quando os participantes consideram que alunos que apresentam dificuldades de	<i>“essas dificuldades depois, se não forem logo, se não forem logo ultrapassadas com os miúdos, isso vai</i>	1	1

		aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade vão ter dificuldades a nível da compreensão leitora.	<i>trazer, não vão ter nunca uma leitura fluente, nem uma escrita, não conseguem, mesmo a interpretação, tudo” (P2)</i>		
2.3.1.3.	Comprometimento da escrita	Utilizado quando os participantes consideram que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade vão ter dificuldades a nível da expressão escrita no futuro.	<i>“não vão conseguir escrever, vai ser sempre erros ortográficos e depois foneticamente, aquilo é uma desgraça mesmo” (P2)</i>	1	2
2.3.1.4.	Baixa motivação escolar	Utilizado quando os participantes referem que as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem levar à desmotivação escolar por parte dos alunos.	<i>“As principais consequências são que eles começam a desmotivar, não é, e é muito complicado às vezes porque eles, fazê-los acreditar que conseguem” (P2)</i>	2	7
2.3.1.5. Aproveitamento escolar					
Impacto que as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem ter ao nível do aproveitamento e percurso escolar dos alunos.					

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.3.1.5.1.	Dificuldades de aprendizagem em diferentes áreas escolares	Utilizado quando os participantes consideram que os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas de leitura vão ter dificuldades ao nível da aquisição de conhecimentos de outras áreas.	<i>“Mas infelizmente temos alunos que têm muitas dificuldades e isso faz com que tudo o resto de aprendizagens de outras áreas também seja difícil (...)”</i> (P4)	5	9
2.3.1.5.2.	Retenção escolar	Tipo de impacto a nível académico. Utilizado quando os participantes consideram que alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas de leitura vão encontrar mais desafios no seu percurso escolar, podendo ocorrer retenções.	<i>“neste caso precisava de de ganhar confiança porque ele tem consciência de que tem muitas dificuldades que ele até já tinha uma retenção”</i> (P5)	2	2
2.3.2. Do ponto de vista socioemocional					
Impacto percebido das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura dos alunos, do ponto de vista socioemocional.					

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
2.3.2.1.	Baixa autoestima	Utilizado quando os participantes referem que as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem comprometer a autoestima dos alunos.	<i>“o facto de eles aprenderem a ler é um orgulho para eles e a autoestima dele sobe, o bem-estar, tudo sim”</i> (P4)	1	1
2.3.2.2.	Crenças de baixa autoeficácia	Utilizado quando os participantes referem que as dificuldades de aprendizagem específicas da leitura podem comprometer o sentido de autoeficácia dos alunos.	<i>“neste caso precisava de ganhar confiança porque ele tem consciência de que tem muitas dificuldades que ele até já tinha uma retenção (...) foi preciso dar-lhe confiança”</i> (P5)	2	4

3. SENTIDO DE AUTOEFICÁCIA DOS PROFESSORES

Informações sobre o sentido de autoeficácia percebido dos professores para intervir ao nível das dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
3.1.	Sentido de eficácia positivo para intervir nas dificuldades de leitura	Utilizado quando os professores apresentam um sentido de	<i>“Acho que estou preparada, sinto-me neste momento, nesta altura da minha vida, da minha idade e da minha</i>	2	4

		eficácia positivo para intervir nas dificuldades de leitura.	<i>experiência profissional, tenho orgulho em dizer que consigo trabalhar bem porque eu adoro, eu adoro, adoro trabalhar o português e da leitura”</i> (P4)		
3.2.	Sentido de eficácia menos positivo para intervir nas dificuldades de leitura	Utilizado quando os professores apresentam um sentido de eficácia positivo para intervir nas dificuldades de leitura.	“ <i>olhe, eu às vezes dava-me a sensação que estava a falar para as paredes</i> ” (P3)	2	3

4. ESTRATÉGIAS UTILIZADAS AO NÍVEL DAS DIFICULDADES DE LEITURA

Conjunto de estratégias que têm vindo a ser adotadas pelos participantes no sentido de potenciar a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura nos primeiros anos de escolaridade.

4.1. Estratégias adotadas pelos professores

Estratégias adotadas pelos próprias participantes junto de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

4.1.1. Atividades lúdicas no dia-a-dia

Estratégias gerais de cariz lúdico que os participante adotam em sala de aula.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.1.1.1.	Recurso a imagens	Tipo de atividade lúdica utilizado pelos participantes para promover a aprendizagem do processo de leitura.	“ <i>Por vezes, acompanhar com recurso ao quadro interativo, se for uma fábula ou assim, vou-lhes também mostrar a</i>	2	5

			<i>fábula e imagens para eles também gostarem mais da história” (P5)</i>		
4.1.1.2.	Recurso a jogos	Tipo de atividade lúdica utilizado pelos participantes para promover a aprendizagem do processo de leitura.	“Como estava no 1.º ano também uso muito o jogo” (P2)	4	10
4.1.1.3.	Recurso a músicas	Tipo de atividade lúdica utilizado pelos participantes para promover a aprendizagem do processo de leitura.	“eu utilizo várias estratégias como músicas adequadas aos conteúdos que tive de abordar, histórias, jogos, muita muita atividade lúdica” (P4)	1	1
4.1.1.4.	Visualização de vídeos	Tipo de atividade lúdica utilizado pelos participantes para promover a aprendizagem do processo de leitura.	“quando foi para dar os casos de leitura, colocava sempre o vídeo e depois a partir do vídeo fazia novamente a lista de palavras” (P2)	1	2

4.1.2. Estratégias para estimular a consciência fonológica

Estratégias utilizadas pelos participantes no sentido de promover a consciência fonológica dos alunos.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.1.2.1.	Atividades de divisão silábica	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a	“Portanto era sempre apresentada a palavra, fazíamos sempre género de um	2	3

		consciência fonológica dos alunos.	<i>jogo depois de apresentar a palavra não é, de dividir em sílabas” (P1)</i>		
4.1.2.2.	Atividades de identificação de letras	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a consciência fonológica dos alunos.	<i>“tentar fazer jogos com eles, por exemplo no quadro... tentar fazer jogos de sílabas... inicialmente de letras” (P3)</i>	2	2
4.1.2.3.	Diferenciação entre vogais e consoantes	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a consciência fonológica dos alunos.	<i>“identificar as consoantes e as vogais, fazíamos uma pequena brincadeira em que eles com as letras dessa palavra, portanto teriam de descobrir palavras novas” (P1)</i>	1	1

4.1.3. Estratégias para estimular a fluência leitora

Estratégias utilizadas pelos participantes no sentido de promover a fluência leitora dos alunos.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.1.3.1.	Leitura de palavras	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a fluência leitora dos alunos. Utilizado quando os professores referem recorrer a atividades que	<i>“Mas sempre tendo em atenção a leitura das palavras, leitura de frases, de pequeninos textos” (P1)</i>	1	1

envolvam a leitura de palavras isoladas.					
4.1.3.2.	Leitura de frases	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a fluência leitora dos alunos.	<i>“Mas sempre tendo em atenção a leitura das palavras, leitura de frases, de pequeninos textos” (P1)</i>	1	1
4.1.3.3.	Leitura de textos	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a fluência leitora dos alunos.	<i>“além de fazer vários tipos de leitura que os miúdos valorizam muito, as dramatizações, o texto dialogado que eles adoram fazer teatros... o modo de ler pode ser a rir, a chorar, a cantar, tom alto, tom baixo” (P4)</i>	5	10
4.1.4. Estratégias para estimular a compreensão leitora					
Estratégias utilizadas pelos participantes no sentido de promover a compreensão leitora dos alunos.					
Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.1.4.1.	Interpretação de textos	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a compreensão leitora dos alunos.	<i>“E agora numa fase mais final já estávamos mesmo com a interpretação de alguns textos associados à palavra” (P1)</i>	2	3
4.1.5. Estratégias para estimular a expressão escrita					

Estratégias utilizadas pelos participantes no sentido de promover a expressão escrita dos alunos tendo como ponto de partida atividades de leitura.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.1.5.1.	Construir palavras partindo de outras já existentes	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a expressão escrita dos alunos que consiste em formar novas palavras.	<i>“Eles gostavam muito de jogos de palavras, cheguei a fazer mesmo por sílabas, para formar palavrinhas e juntava-os em grupo para tentar formar palavras, depois escreviam a palavra”</i> (P3)	2	2
4.1.5.2.	Criar lista de palavras	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a expressão escrita dos alunos que consiste em criar lista de palavras.	<i>“Depois gosto muito de os pôr a pensar não é, fazer a lista de palavras ajudava também muito e eles próprios já queriam”</i> (P2)	1	4
4.1.5.3.	Escrita de palavras	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a expressão escrita dos alunos.	<i>“Com estes alunos é mesmo o ter a necessidade de os colocar a ler o mais rápido possível e, portanto, era a escrita de palavras, a escrita de frases”</i> (P1)	2	3

4.1.5.4.	Escrita de frases	Tipo de estratégia utilizado pelos professores para promover a expressão escrita.	<i>“Com estes alunos é mesmo o ter a necessidade de os colocar a ler o mais rápido possível e, portanto, era a escrita de palavras, a escrita de frases”</i> (P1)	1	2
----------	-------------------	---	--	---	---

3.2. Articulação com outros profissionais da escola

Informações sobre a articulação que é estabelecida com outros profissionais da escola no sentido de potenciar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

4.2.1. Assistente social

Tipo de articulação que é estabelecido com a assistente social, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.1.1.	Compreender a influência do contexto familiar no processo de aprendizagem	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a assistente social. Utilizado quando os participantes referem articular com a assistente social no sentido de compreender quais são os fatores do contexto familiar que podem estar a influenciar o	<i>“nós podemos pensar assim, “o que é que uma assistente social tem haver com as dificuldade de aprendizagem?”. Tem, porque se não houver um meio familiar estável, se houver perturbações no seu ambiente familiar, isso também se reflete nas aprendizagens. Pode ser um entrave à aprendizagem”</i> (P1)	1	2

processo de aprendizagem dos
alunos.

4.2.2. Bibliotecária

Tipo de articulação que é estabelecido com a professora bibliotecária, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.2.1.	Atividades de pintura	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a bibliotecária. Utilizado quando os participantes referem articular com a bibliotecária, no sentido de promover o processo de aprendizagem dos alunos por meio de atividades de pintura.	<i>“Ela (professora bibliotecária) terminava sempre ou com pintura ou com uma história ou uma atividade, normalmente era pintura que ela terminava, e isso também ajudava a que eles tivessem mais despertos para a questão da leitura” (P2)</i>	1	1
4.2.2.2.	Histórias	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a bibliotecária. Utilizado quando os participantes referem articular com a bibliotecária, no sentido de promover o processo de aprendizagem e de motivação	<i>“Ela (professora bibliotecária) terminava sempre ou com pintura ou com uma história ou uma atividade, normalmente era pintura que ela terminava, e isso também ajudava a que eles tivessem mais despertos para a questão da leitura” (P2)</i>	1	1

dos alunos por meio de leitura de histórias.

4.2.3. Coordenadora da escola

Tipo de articulação que é estabelecido com a coordenadora da escola, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.3.1.	Gestão de comportamentos	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a coordenadora da escola. Utilizado quando os participantes referem articular com a coordenadora da escola, no sentido de gerir comportamentos que são apontados pelos mesmos como sendo um dos fatores de risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.	<i>“Também conto com o apoio dos meus colegas de escola, a coordenadora de escola que me ajuda na gestão de algumas situações (...)” (P1)</i>	1	1

4.2.4. Mediadora social

Tipo de articulação que é estabelecido com a mediadora social, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.4.1.	Gestão de conflitos	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a mediadora. Utilizado quando os participantes referem articular com a mediadora, no sentido de gerir conflitos em contexto escolar, os quais são apontados pelos mesmos como sendo um dos fatores de risco para o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.	<i>“E a Dra. D. na gestão de conflitos quer dentro de sala de aula, quer no espaço da escola” (P1)</i>	1	1

4.2.5. Professora de apoio educativo

Tipo de articulação que é estabelecido com a professora de apoio educativo, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.5.1.	Apoio da professora de apoio duas vezes por semana	Organização da articulação que é desenvolvida com a professora de apoio educativo.	<i>“Tinha a professora de apoio duas vezes por semana” (P2)</i>	1	2

4.2.5.2.	Prestar apoio individual aos alunos que manifestam dificuldades de leitura	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com a professora de apoio educativo.	<i>“esse apoio inicialmente era feito comigo e com outra colega, ela (professora de apoio educativo) apoiava dentro da sala de aula apoiava as crianças com mais dificuldade” (P3)</i>	4	6
4.2.5.3.	Tipo de atividades desenvolvidas em articulação com o professor titular	Exemplos de atividades que são desenvolvidas pela professora de apoio educativo, em articulação com o professor titular.	<i>“o facto de às vezes sair um pouco com ele, olha tens aqui este textinho, vais treinar este texto com ele, tem aqui estas perguntas (P5)</i>	2	4

4.2.6. Psicólogas

Tipo de articulação que é estabelecido com as psicólogas, de forma a potenciar o processo de aprendizagem.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.2.6.1.	Avaliação das necessidades	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com as psicólogas.	<i>“Portanto, eu tenho o apoio da Dra. A., por parte da psicologia, que também ajuda no âmbito de detetar algumas dificuldades que os alunos tenham, de maneira a também podermos fazer a devida sinalização ou não para a educação inclusiva e o acompanhamento a fazer” (P1)</i>	1	1

4.2.6.2.	Definir o plano de intervenção	Tipo de trabalho desenvolvido em articulação com as psicólogas. Utilizado quando os participantes referem ter o apoio das psicólogas, no sentido de definirem e implementarem o acompanhamento e a intervenção mais adequado/a às necessidades de cada aluno.	<i>“Portanto, eu tenho o apoio da Dra. A., por parte da psicologia, que também ajuda no âmbito de detetar algumas dificuldades que os alunos tenham, de maneira a também podermos fazer a devida sinalização ou não para a educação inclusiva e o acompanhamento a fazer” (P1)</i>	1	1
----------	--------------------------------	---	--	---	---

4.3. Apoio por parte do agrupamento

Apoio que é disponibilizado pelo próprio agrupamento aos professores para potenciar a aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.3.1.	Oferta de formação contínua na área da leitura	Tipo de apoio prestado pelo agrupamento de escolas dos participantes. Utilizado quando os participantes referem que o agrupamento organiza formações na área da leitura, no sentido dos professores potenciarem o	<i>“Quer dizer, esta formação que eu estou a fazer foi o agrupamento e eles têm bastante formação” (P2)</i>	1	1

processo de aprendizagem dos
alunos que apresentam
dificuldades de aprendizagem
específicas de leitura.

4.4. Recursos externos à escola

Apoio de recursos externos à escola direcionado aos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.4.1.	Articulação com o CRI – Centro de Recursos para a Inclusão	Utilizado quando os participantes referem ter o apoio do Centro de Recursos para a Inclusão.	<i>“eu tenho o apoio do CRI no âmbito da terapia da fala” (P1)</i>	1	1
4.4.2.	Terapia da fala	Tipo de apoio prestado ao nível de recursos externos à escola.	<i>“eu tenho o apoio do CRI no âmbito da terapia da fala” (P1)</i>	1	1

4.4.3. Projeto CiiL

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.4.3.1.	Avaliação	Aspetos que remetem para a existência de uma triagem universal.	<i>“elas primeiro fizeram uma espécie de rastreio em que havia um gráfico onde eles tinham de estar supostamente e os que ficaram mais abaixo foram escolhidos, de acordo com a apetência</i>	2	2

			<i>que eles tinham, foi a nível de várias coisas, foi a nível da oralidade, a nível da grafia também” (P2)</i>		
4.4.3.2.	Eficácia do projeto	Aspetos que remetem para a eficácia do projeto.	<i>“Tinha um menino, portanto, que ele não adquiriu a técnica da leitura nem da escrita, portanto ainda estava muito novo na... e através do... desse... do CiiL ele conseguiu, no final do 2º período, já ia identificando uma ou outra vogal (...) houve um que desenvolveu imenso” (P3)</i>	2	7
4.4.3.3.	Equipa multidisciplinar	Profissionais que implementam o projeto.	<i>“Portanto, vai um professor, neste caso eram duas professoras, uma delas era terapeuta da fala também, e uma professora que é professora, professora só” (P2)</i>	1	1
4.4.3.4.	Implementação do programa	Aspetos que se referem à implementação do programa, como a sua organização.	<i>“Era feito por grupos, quatro vezes, só havia um dia que não tinha. Iam 45 minutos” (P3)</i>	2	5
4.4.3.5.	Público-alvo	Características dos alunos que beneficiam do projeto.	<i>“É pena não ser para todos esse projeto, porque é assim, eles fazem uma</i>	2	3

avaliação, e, portanto, só é direcionado aquelas crianças que apresentam mais dificuldades, e que foram seguidas desde o início até ao final do ano e eu acho que houve alunos que evoluíram” (P3); “Só que é um programa que no 2.º ano supostamente desaparece” (P2).

4.4.3.6.	Tipo de atividades	Exemplos de atividades desenvolvidas no âmbito deste projeto	<i>“As sessões de 15 minutos eram todos os dias, esses 15 minutos eram só no computador, portanto eram jogos, a nível da oralidade, sobretudo fonemas e eles terem de associar às sílabas e jogavam e iam passando de nível quando conseguiam já associar” (P2)</i>	2	5
----------	--------------------	--	---	---	---

4.5. Eficácia das estratégias

Informações sobre a eficácia das várias estratégias adotadas.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
4.5.1.	Intervenção em equipa multidisciplinar	Utilizado quando é referido que a intervenção em equipa multidisciplinar se revela eficaz.	<i>“Isto acaba por ser um trabalho, pode não parecer porque eu estou sozinha na sala de aula ou estou com a colega de</i>	1	1

			<i>apoio, mas maioritariamente eu estou sozinha com eles, mas isto não deixa de ser um trabalho de equipa” (P1)</i>		
4.5.2.	Estratégias utilizadas pelos professores	Utilizado quando é referida a eficácia por parte de uma estratégia utilizada pelos professores.	<i>“Claro que não o sigo à risca, mas assim uma mistura entre o método das 28 palavras e o método analítico e estava a dar resultado e deu resultado com alguns alunos ainda durante o período em que estávamos em sala de aula” (P1)</i>	1	3

5. FORMAÇÃO BASE E CONTÍNUA

Informações relativas ao processo formativo dos participantes, nomeadamente relativamente à sua formação base e contínua.

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
5.1.	Habilitações académicas	Informação sobre o tipo de curso base dos participantes	<i>“Eu sou mesmo da área do 1.º ciclo, eu tirei licenciatura em 1.º ciclo (...) eu apanhei a transição para licenciatura, portanto, nem sou 2.º ciclo, é tudo 1.º ciclo só” (P2)</i>	5	5

5.2. Formação contínua

Informação sobre o processo de formação contínua dos professores

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
5.2.1.	Realizar novas formações sobre a leitura	Utilizado quando os professores referem que, após a sua formação base, têm vindo a apostar na realização de formações na área da leitura.	<i>“Eu faço aquelas formações associadas à minha área. Neste momento até estou a fazer uma sobre a leitura” (P1)</i>	3	8

5.3. Conteúdos da formação base

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
5.3.1.	Conteúdos sobre dificuldades de aprendizagem	Tipo de conteúdos abordados na formação base dos professores.	<i>“A minha formação de base tinha uma parte que estava virada para as dificuldades de aprendizagem e até mesmo para os alunos de necessidades educativas especiais” (P1)</i>	1	1
5.3.2.	Educação inclusiva	Tipo de conteúdos abordados na formação base dos professores.	<i>“É aquelas dificuldades, é a integração dos alunos o mais possível” (P1)</i>	1	1

6. NECESSIDADES DE FORMAÇÃO

Informação sobre aspetos que os professores sentiram falta durante a sua formação base e de que continuam a sentir falta atualmente

Código	Designação	Descrição	Exemplo de dados	Número de fontes	Número de referências
---------------	-------------------	------------------	-------------------------	-------------------------	------------------------------

6.1.	Orientação para a prática profissional	Tipo de necessidade referida pelos participantes. Utilizado quando referem sentir falta de questões mais práticas e de uma maior orientação para a prática profissional.	<i>“Eu acho que essencialmente eram coisas sobre como como ensinar a aprender a ler e a escrever acho que é essencial, práticas pedagógicas, não é só lançarem-nos numa sala de aula, embora tivéssemos algumas luzes sobre isso, mais orientação” (P2)</i>	3	9
6.2.	Estratégias de motivação para a aprendizagem	Tipo de necessidade referida pelos participantes. Utilizado quando referem sentir falta de estratégias de motivação para a aprendizagem.	<i>“(…) cadeiras que fossem, por exemplo, sobre a dislexia, sobre... como lidar com esses miúdos, como motivá-los para as aprendizagens” (P2)</i>	1	1
6.3.	Estratégias para promover a aprendizagem de alunos com dificuldades de leitura	Tipo de necessidade referida pelos participantes. Utilizado quando referem sentir falta de estratégias que ajudem a promover a aprendizagem de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem específicas da leitura.	<i>“daí ao longo de sempre procurar sempre outro tipo de suporte que ajude à maior integração e sucesso por parte desses alunos” (P1)</i>	5	19