



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**  
**CENTRO REGIONAL DE BRAGA**  
**FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS**

## **LER E COMPREENDER – A FLUÊNCIA DA LEITURA**

II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação  
Educação Especial

**Anabela Afonso dos Santos**

Orientadora:

Professora Doutora Filomena Ponte

Braga, 2014



## DECLARAÇÃO DE HONRA

### Entrega de dissertação ou relatório

Anabela Afonso dos Santos, número: 232711255 do II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação – Educação Especial, declara por sua honra que o trabalho apresentado é de sua exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor<sup>1</sup> na Faculdade de Ciências Sociais e que tem consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 01.dezembro.2014

---

(assinatura)

---

#### <sup>1</sup> **Artigo 13º do Regulamento de Avaliação** **Fraude**

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

À minha família  
por estarem presentes,  
com o seu apoio incondicional,  
em todos os momentos da minha  
vida. Ao marido e filhota,  
Ao pai, à mãe  
E à mana.

## **Resumo**

A leitura é, sem dúvida, uma das tarefas mais difíceis que cada criança irá realizar na sua vida acadêmica. A forma como cada uma desempenhar esta tarefa vai, indiscutivelmente, influenciar a forma como lida com o mundo. Assim, a criança com dificuldades na leitura irá criar constrangimentos visíveis ao longo da vida, que irão diminuir as suas perspectivas futuras.

A presente investigação teve vários objetivos como: 1) explorar a aplicabilidade e utilidade de vários procedimentos, usando a avaliação com base no currículo ABC, que depois foi corroborada usando a literatura correspondente; 2) elaborar um instrumento de trabalho que permitisse avaliar a fluência da leitura (velocidade, correção e compreensão) no final do 2.º e 4.º anos e 3) identificar dificuldades de leitura dos alunos. Com base nestes objetivos, pretendeu-se ainda verificar as principais variáveis em estudo: a velocidade na leitura VL (palavras corretamente lidas por minuto PC), a correção na leitura CL (percentagem de palavras corretamente lidas) e a tipificação dos erros. Assim, ao realizar esta avaliação, o professor identificará mais facilmente as dificuldades dos alunos para os ajudar a superar. Foi ainda aplicado um questionário ao professor, aos alunos e aos pais no sentido de correlacionar a fluência de leitura com os hábitos de leitura.

Após tratamento de dados, as conclusões mais relevantes, na amostra estudada, vão no sentido de que a fluência leitora vai influenciar diretamente a compreensão dos textos e está dependente da prestação escolar; os bons alunos têm melhor velocidade leitora, melhor correção e dão menos erros e por sua vez os alunos com dificuldades apresentam menor velocidade, menor correção e dão mais erros; os pais dos bons alunos apresentam maior escolaridade e melhores competências leitoras; os pais dos bons alunos promoveram mais precocemente o contacto dos filhos com livros e histórias; os pais dos bons alunos têm maior envolvimento na vida escolar dos filhos.

Em modo de reflexão, podemos afirmar que realizar avaliações atempadas no desenvolvimento das competências da leitura irá permitir identificar os problemas para se poder intervir precocemente e com sucesso.

Palavras-chave: Leitura, Fluência da leitura, Dificuldades de aprendizagem.

## **Abstract**

Reading is, undoubtedly, one of the most difficult tasks that each child will perform in their academic life. The performance in this task will influence the way it deals with the world. Thus, children with reading difficulties will create visible constraints throughout life, which will decrease its future prospects.

This research had several goals as: 1) explore the applicability and usefulness of various procedures, using the assessment based on the ABC curriculum, which was then confirmed using the corresponding literature; 2) prepare a working instrument that assessed the reading fluency (speed, correction and understanding) at the end of second and fourth years and 3) identify reading difficulties of students. Based on these objectives, we sought to further verify the main variables under study: the speed at VL reading (words read correctly per minute PC), the correction in the CL reading (percentage of correctly read words) and typing errors. Thus, when performing this assessment, the teacher will identify more easily the difficulties of the students to help to overcome them. A questionnaire was also applied to the teacher, students and parents to correlate with reading fluency and reading behaviours.

After data processing, the main findings in the study sample, suggest that fluency reader will directly influence the understanding of texts and is dependent on school performance; good students have better reading speed, better correction and have fewer spelling mistakes and in turn students with difficulties have lower speed, lower correction and present more spelling errors; parents of good students have more education and better reading skills, promote earlier contact of the children with books and stories and are more involved in their children school life.

In reflection mode, we can state that conduct timely reviews on the development of reading skills will help identify problems to be able to intervene early and successfully.

**Keywords:** Reading, Reading Fluency, Learning disabilities.

## Índice

Agradecimentos.....	III
Resumo.....	IV
Abstract.....	V
Índice.....	VI
Índice de Siglas .....	VIII
Índice de Imagens .....	IX
Índice de tabelas .....	IX
Índice de Apêndices.....	XI
Introdução.....	1
Capítulo I – Módulo conceptual.....	3
1. Leitura.....	3
1.1. Componentes da leitura.....	5
1.1.1. Descodificação.....	6
1.1.2. Compreensão.....	8
1.1.3. Blocos implicados na leitura.....	10
1.1.4. Consciência Fonológica e Domínio do Princípio Alfabético.....	10
1.2. Métodos de ensino da leitura.....	12
1.2.1. Sintético.....	13
1.2.2. Global.....	14
1.2.3. Misto.....	15
1.2.4. Qual o melhor método?.....	15
2. Fluência da leitura.....	17
2.1. A importância do vocabulário para uma leitura fluente.....	18
2.2. Precisão.....	18
2.3. Prosódia .....	19
2.4. Automatização .....	20
2.5. Como desenvolver a leitura e a fluência da leitura.....	20
2.6. Hábitos de leitura.....	21
3. Dificuldades de Aprendizagem.....	23
3.1. Dificuldades de aprendizagem e dificuldades na aprendizagem.....	24
3.2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas.....	25
3.3. Dificuldades de aprendizagem na leitura.....	27

3.3.1. Dificuldades ao nível da descodificação.....	28
3.3.2. Dificuldades ao nível da compreensão.....	29
3.3.3. Dificuldades a nível das componentes de leitura.....	30
3.4. Dislexia Tipos e subtipos.....	30
3.4.1. Dislexia e suas associações.....	31
3.4.2. Disgrafia.....	31
3.4.3. Disortografia.....	31
3.4.4. Discalculia.....	32
3.4.5. O cérebro de um disléxico.....	32
Capítulo II – Enquadramento.....	36
1. Motivação.....	36
2. Objetivos.....	36
Capítulo III – Método.....	36
1. Método.....	36
1.1. Avaliação com base no Currículo.....	36
2. Amostra.....	37
3. Instrumentos.....	38
4. Procedimento.....	39
5. Calendarização.....	42
6. Variáveis em análise.....	43
Capítulo IV – Apresentação dos resultados.....	44
1. Apresentação dos resultados.....	44
1.1. Caracterização Socioprofissional do professor .....	44
1.2. Caracterização Sociodemografica e hábitos de leitura dos alunos .....	44
1.3. Caracterização Sociodemografica e hábitos de leitura dos pais.....	50
1.4. Avaliação da leitura entre avaliadores.....	57
2. Conclusões.....	69
3. Referências bibliográficas.....	72
4. Apêndices.....	77

## **Siglas**

Para facultar a composição deste trabalho e, simultaneamente, para facilitar a compreensão do mesmo, as siglas mais vulgarmente utilizadas são as seguintes:

1º CEB – 1º Ciclo do Ensino Básico

ABC – Avaliação com Base no Currículo

AC – Auto correcções

AF – Adição de Fonemas

AJ – Ajudas

AP – Adição de Palavras

CL – Correção Leitora

DA – Dificuldades de Aprendizagem

DAE – Dificuldades de Aprendizagem Específicas

IF – Inversão de Fonemas

NTE – Número Total de Erros

OF – Omissão de Fonemas

OP – Omissão de Palavras

P - Pausas

PI – Pronúncia Incorreta

PISA - Programme for International Student Assessment

PNL - Plano Nacional de Leitura

QI – Quociente Intelectual

R - Repetições

SF – Substituição de Fonemas

SP – Substituição de Palavras

TP – Total de palavras (do texto)

TL – Tempo de Leitura

VL – Velocidade de Leitura

## **Índice de Imagens**

Imagem 1 – Esquema representativo das fases do método.

Imagem 2 – Esquema representativo das fases do método.

Imagem 3 – Partes do cérebro responsáveis pela linguagem

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Sinais indicadores de possíveis Dificuldades de Aprendizagem

Tabela 2 – Tipos de erros

Tabela 3 – Dificuldades a nível da compreensão

Tabela 4 – Número de palavras lidas por minuto em cada ano de escolaridade

Tabela 5 – Vantagens e desvantagens do método ABC

Tabela 6 – Fases e instrumentos do estudo

Tabela 7 – Descrição do tipo de erros

Tabela 8 - Distribuição do Género dos Alunos

Tabela 9 - Hábitos de Leitura dos Alunos

Tabela 10 – Tempo Dedicado à Leitura e Companhia Durante a Leitura

Tabela 11 – Frequência e Local de Leitura

Tabela 12 – Seleção e Aquisição dos Livros

Tabela 13 – Hábitos de Leitura dos pais observados pelos Alunos

Tabela 14 – Leitura dos Alunos

Tabela 15 – Idade e Sexo dos Pais

Tabela 16 – Habilitações Académicas dos Pais

Tabela 17 – Gosto pela Leitura e Hábitos de Leitura na Família

Tabela 18 – Tipo de Literatura dos Pais

Tabela 19 – Forma de Ler dos Pais

Tabela 20 – Locais Onde Costuma Ler e Motivação para a Leitura

Tabela 21 – Livros Lidos Anualmente e Impedimento para Ler Mais

Tabela 22 – Competências Leitoras e Introdução dos Filhos na Leitura

Tabela 23 – Competências Leitoras dos Filhos e Envolvimento na Vida Escolar

Tabela 24 – Tipo de Erros mais Comuns na Totalidade de Avaliações

Tabela 25 – Resultados às Perguntas Iniciais dos Alunos do 2º Ano

Tabela 26 – Resultados às Perguntas Iniciais dos Alunos do 4º Ano

Tabela 27 – Tipo de Erros e Número Total de Erros dos Alunos do 2ºAno

Tabela 28 – Tipo de Erros e Número Total de Erros dos Alunos do 4ºAno

Tabela 29 – Resultados da avaliação da leitura dos Alunos do 2ºAno

Tabela 30 – Resultados da avaliação da leitura dos Alunos do 4ºAno

Tabela 31 – Resultados da Compreensão nos Alunos do 2ºAno

Tabela 32 – Resultados da Compreensão nos Alunos do 4ºAno

Tabela 33 – Comparação das Questões Entre os Três Avaliadores

Tabela 34 – Comparação dos Resultados da Leitura Entre os Três Avaliadores

Tabela 35 – Comparação dos Resultados da Compreensão Entre os Três Avaliadores

Tabela 36 – Concordância de Kappa nas Dimensões da Leitura

Tabela 37 – Concordância de Kappa nas Dimensões da Compreensão

## **Índice de Apêndices**

Apêndice I - Folha de registo do Avaliador “A girafa que comia estrelas”

Apêndice II - Folha de registo do aluno

Apêndice III - Folha de registo do avaliador “A maior flor do mundo”

Apêndice IV - Folha de registo do aluno

Apêndice V - Grelha Sumária de avaliação da leitura

Apêndice VI – Questionário sobre hábitos de leitura aos pais

Apêndice VII - Questionário sobre hábitos de leitura aos alunos

Apêndice VIII - Questionário sobre hábitos de leitura aos professores

Apêndice IX – Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento de Escolas

Apêndice X – Pedido de Autorização aos pais



## INTRODUÇÃO

*A linguagem oral faz-nos humanos,  
Enquanto que a linguagem escrita nos faz civilizados.*

Saber ler e escrever são competências imprescindíveis na vida de qualquer ser humano, permitindo-lhe descodificar uma mensagem, para, assim, compreender e obter informação. Esta função é uma condição indispensável ao sucesso individual, pois influenciará todo o percurso escolar do aluno, assim como as suas experiências de vida. Consciente da importância do processo de leitura, a opção por esta temática prende-se com dois fatores: a atividade profissional e o facto de considerar a leitura uma questão crucial em todo o percurso educativo.

O modelo psicológico cognitivo comportamental avalia os processos internos que a criança utiliza, na leitura, e deteta as suas dificuldades. Posteriormente, são avaliadas essas dificuldades, de modo a que o docente possa planificar uma intervenção adequada a fim de modificar o comportamento. Este modelo, aliado à avaliação com base no currículo ABC (Aprendizagem Baseada em Competências), potencia todo o processo de avaliação e intervenção, uma vez que os instrumentos são selecionados considerando o nível educacional dos alunos alvo deste estudo, que realizam a leitura em voz alta do(s) texto(s), sendo realizadas grelhas de cotação, onde são registados: o cálculo de palavras lidas corretamente por minuto; a percentagem total de palavras lidas de forma correta e o registo do tipo de erros cometidos.

Numa segunda fase, é feita a análise de algumas respostas a questões do(s) texto(s) para aferir a compreensão.

Assim sendo, urge uma atualização e análise sobre este mote, muitas vezes descuidado na formação contínua de professores. Estes devem procurar atualizar-se para responder aos novos desafios que são trazidos pelos alunos.

Com este trabalho, pretende-se explanar esta temática, apresentando um contributo para os estudos sobre o tema da fluência e correção da leitura, a sua correlação com a compreensão leitora e o tipo de erros mais eminentes em dois anos de escolaridade: 2.º e 4.º anos. O presente trabalho foi estruturado em quatro partes:



- i) Enquadramento teórico onde são explicitados conceitos e pesquisas realizadas acerca deste tema;
- ii) Método utilizado, onde se expõem as variáveis, a amostra selecionada e o procedimento utilizado;
- iii) Apresentação e discussão dos resultados;
- iv) Conclusão.



## CAPÍTULO I - MÓDULO CONCETUAL

### 1. A leitura

No final da Idade Média, na Europa Ocidental, a leitura e a escrita atendiam a demandas religiosas, económicas (necessária para cuidar dos negócios), culturais e políticas e, também, em face da demanda das burguesias urbanas para incremento de seu capital cultural. Foi no momento em que as Igrejas resolveram oferecer a alfabetização, além da aprendizagem dos sermões e suas doutrinas, que ler e escrever apareceram como disciplinas elementares.

Até ao séc. XVIII, a escola assume apenas o papel de ensinar a leitura, pois a escrita era uma atividade relacionada com a formação religiosa – eclesiástica. Assim, os materiais de escrita, usados na época, (tintas, penas...) e a exigência caligráfica ficavam nas mãos dos denominados copistas. Mais tarde, com a escola cristã e a pedido da burguesia urbana, inicia-se o ensino da escrita já entendida como um saber elementar, deixando de ser o ensino restrito de cópia.

No séc. XIX, na escola, eram ensinadas questões metodológicas relativas à escrita e à leitura. Então o ensino da leitura e da escrita passa a ser da responsabilidade de especialistas – os professores.

No 1º ciclo do ensino básico, os alunos encontram diferentes desafios, principalmente no que se refere à aquisição da leitura e da escrita. Aprender a ler e, posteriormente, ler para aprender implicam a aprendizagem de competências de decodificação, fluência de leitura e compreensão leitora. Estas competências, associadas à leitura, ganham particular importância na escola, uma vez que são mobilizadas de forma transversal em todas as áreas curriculares.

De facto, a leitura é um instrumento transversal a todo o currículo, sendo a tarefa de formar leitores árdua e crucial. Deste modo, os professores têm uma enorme responsabilidade e não podem desempenhar a sua missão corretamente, se não possuírem a noção dos problemas que devem resolver, por um lado, e se não dispuserem de uma informação suficiente no tocante a todas essas questões, por outro. Decididamente, o professor tem de conhecer todo o processo de leitura, tem de possuir conhecimentos sobre psicolinguística, as estratégias de aprendizagem e tem de conhecer o aluno.



Diferentemente das aprendizagens que se constroem naturalmente no espaço cotidiano, a aprendizagem da leitura e da escrita pressupõe lugar, tempo e profissionais específicos, sobretudo quando a apreensão desses saberes provoca a discriminação e a marginalização social.

Enquanto profissionais, facilmente nos apercebemos de que a leitura continua a ser uma das competências onde os alunos demonstram dificuldades, mesmo nos anos terminais de ciclo. Cabe ao professor ajudá-los a superar lacunas e dificuldades, a transformar a leitura em conhecimento, em saber sedimentado, desenvolvendo competências de descodificação, compreensão e interpretação. Neste sentido, Sim-Sim e Viana afirmam que não “interessa que os alunos leiam muito, se isso não ficar integrado, se aquela informação não for integrada. Eles podem ler e lêem, eles podem decifrar cadeias fônicas, mas isso não vai ficar a fazer parte do conhecimento, ou seja, se eles não transformarem a informação em conhecimento, a leitura não serviu de nada” (2007, p.141).

A função fundamental da leitura é, de facto, transformar a informação em conhecimento. Se isto não acontecer, não há assimilação nem aprendizagem. O desenvolvimento da compreensão passa pela valorização do pensamento, pela prática diversificada na sala de aula, pelo conhecimento e domínio de estratégias necessárias para uma adequada compreensão.

Parece fácil definir a leitura, porém constata-se que é difícil e não é consensual entre os vários autores. Viana e Teixeira (2002) apresentam algumas definições propostas por alguns autores no sentido de definirem o que é ler:

*“A leitura envolve apenas a correlação de uma imagem sonora com a correspondente imagem visual”* (Bloomfield, 1958 in Viana & Teixeira, p.11);

*“Ler é reconstituir um enunciado verbal a partir dos sinais que correspondem às unidades fonéticas da linguagem”* (Lerroy-Boussion, 1968 in Viana & Teixeira, p.11);

*“O acto de ler é considerado não só como uma actividade que permite aceder ao sentido do texto escrito, mas também como um acto de pensamento e julgamento pessoal.”* (Adler, 1940 in Viana & Teixeira, p.12; Perron-Borelli, 1970 in Viana & Teixeira, p.12; Touyarot, 1971 in Viana & Teixeira, p.12; Thorndike, 1972 in Viana & Teixeira, p.12);



*“A leitura é uma tarefa de desenvolvimento, que vai desde o reconhecimento da palavra até à intervenção de processos mentais superiores na leitura eficiente. Estes autores vêem a leitura como um processo de comunicação multifacetado que se pode descrever em vários tempos e estádios de desenvolvimento, como um acto visual, um processo perceptivo, e um processo de pensamento” (Spache & Spache, 1977 in Viana & Teixeira, p.12).*

### **1.1. Componentes da Leitura**

A aprendizagem da leitura tem sido alvo de muita reflexão, nos últimos anos, existindo bastantes autores que a estudaram e fizeram variadas publicações sobre o tema.

A procura de compreensão científica e multidisciplinar do ato de ler e do ato de ensinar a ler constitui um intensivo campo de investigação devido à sua complexidade (Viana, 2002).

Existe uma grande uniformidade entre autores em considerarem a existência de duas componentes na leitura: a descodificação e a compreensão.

A descodificação é caracterizada em dois módulos: o perceptivo e o léxico. É considerada a primeira etapa da leitura e é um processo de ordem cognitiva de nível inferior. A compreensão subdivide-se, também, em dois módulos: o sintático e o semântico e é nomeado como um processo de ordem cognitiva de nível superior (Casas, 1988).

Estas duas componentes da leitura adquirem níveis e importâncias diferentes de acordo com o estado de desenvolvimento da leitura em que o indivíduo se encontra, no entanto, é consensual a importância dos processos fonológicos nos primeiros estádios de aprendizagem da leitura (Cruz, 2007).

A descodificação implica aprender a destringir e reconhecer as letras isoladas ou em grupo e atribuir-lhes um som, ou seja, associar os símbolos gráficos aos sons respetivos e, numa fase posterior, adquirir os procedimentos de leitura de palavras.

Ler não implica apenas reconhecer palavras, implica a compreensão do seu significado, que é um processo de ordem superior.

Estas duas componentes da leitura são fulcrais e interdependentes, pois atuam em paralelo e interativamente. Apesar da descodificação poder ocorrer de forma



independente, para que possa haver compreensão, a colaboração entre ambas é imprescindível (Citoler & Sanz, 1997).

### **1.1.1. Descodificação: módulo perceptivo e módulo léxico**

Para que haja descodificação é necessário reconhecer palavras pelo processo que extrai informação através da ativação do léxico mental, para possibilitar que a informação semântica se torne consciente (Stahovich, 1982, *in* Casas, 1988).

No processo inicial de aprendizagem, é primordial que se efetue uma diferenciação entre o que é a descodificação, a identificação e o reconhecimento de cada palavra. Os leitores menos competentes, que estão nesta fase, não conseguem efetuar este reconhecimento, necessitando de reconhecer a maior parte das palavras. Os leitores mais hábeis ou competentes reconhecem a maioria das palavras (Cruz, 2007).

A descodificação envolve quatro processos: o visual e o fonológico do módulo perceptivo, o linguístico e o contextual (Casas, 1988; Citoler, 1996; Cruz, 2007):

i) O processamento visual refere-se à discriminação, à capacidade de reter sequências, de diferenciar figura-fundo, à capacidade de analisar um todo nos seus elementos componentes e de sintetizar os elementos numa unidade total.

ii) O processamento fonológico é a capacidade para usar códigos fonológicos, diferenciar os sons relevantes dos irrelevantes, discriminar todos os sons, memorizar corretamente os sons, sequencializar sons na ordem adequada e analisar e sintetizar sons na formação de palavras.

iii) O processamento linguístico refere-se à capacidade de empregar o primeiro sistema simbólico da linguagem oral, em concordância com o segundo sistema, quer seja visual ou escrito, estabelecendo laços entre a fala e os símbolos.

iv) O processamento contextual implica utilizar o contexto para ler palavras desconhecidas. Os dois últimos processos facilitam o reconhecimento das palavras.

O reconhecimento de palavras é o objetivo principal do início da aprendizagem da leitura e tem de se tornar um processo automático (Citoler, 1996; Cruz, 2007). Para que isso aconteça, tem que se entender como se relacionam os símbolos gráficos com os sons e adquirir procedimentos de leitura de palavras. Na base da leitura, está uma panóplia de letras/sinais, que são utilizadas para descodificar palavras e aceder aos seus significados.



A identificação fluente das palavras é condição essencial para o desenvolvimento da leitura (Citoler, 1996; Cruz, 2007) e, por isso, é importante entendermos como é que leitores fluentes descodificam as palavras.

Segundo Ehri (1997) e Gaskins (2004), existem quatro formas diferentes de realizar a descodificação de palavras: correspondência grafema-fonema; por analogia; visualmente e em contexto.

i) Grafema-fonema - transforma os grafemas nos fonemas e pronuncia a respetiva palavra. É uma estratégia morosa, utilizada por leitores principiantes, para descodificar palavras desconhecidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Os leitores com alguma experiência conseguem pronunciar combinações de letras e demonstram progressos na estratégia de decifração, ao contrário de leitores principiantes que as tratam isoladamente (Ehri, 1997).

ii) Analogia - estabelece uma relação de semelhança com outra palavra que já conhece e está visualmente guardada na memória e adequa a sua pronúncia à da nova palavra. Os leitores principiantes, como ainda têm guardadas poucas palavras conhecidas na sua memória, sentem mais dificuldades neste processo (Ehri, 1997; Gaskins, 2004).

iii) Visualmente - as palavras já são conhecidas. Então, o processo torna-se mais rápido e os leitores praticam a descodificação com leituras repetidas (Ehri, 1997; Gaskins, 2004). Não é necessário realizar muito esforço, pois as palavras são lidas automaticamente, sem haver muito esforço, nem atenção, na descodificação (Ehri, 1997).

iiii) Contexto – baseia-se em figuras ou em textos anteriormente lidos para preparar as palavras que se vão ler no texto. Antecipar palavras com base no contexto nem sempre é fácil, sobretudo as palavras de conteúdo importante que têm de ser descodificadas e podem tornar este processo confuso e pouco fiável (Ehri, 1997; Gaskins, 2004).

Em suma, a forma mais eficaz e célere para descodificar palavras é o que compreende a descodificação visual. É uma característica dos bons leitores que realizam o reconhecimento de palavras de forma automática. Contudo, podem e devem utilizar-se, conjuntamente, todas estas formas de descodificar palavras, para uma leitura mais proficiente (Ehri, 1997).

O módulo percetivo refere-se ao momento em que o indivíduo lê, realizando processos de extração de informação, que têm a ver com a memória de trabalho, onde se



efetua tarefas de reconhecimento e também de análise linguística (Garcia, 1995). Na memória de trabalho ou operativa, é retida e elaborada informação e, simultaneamente, processa-se outra informação nova (Citoler, 1996).

O módulo léxico implica um conjunto de operações imprescindíveis para se obter o conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra depositado num léxico interno que recupera, assim, o conceito associado à unidade linguística léxica (Garcia, 1995; Citoler, 1996).

Os processos de acesso ou recuperação léxica são estudados com base no modelo dual:

- uma via direta, que permite a conexão do significado com sinais gráficos;
- uma via indireta, que recupera a palavra mediante a aplicação de regras de correspondência entre grafemas e fonemas.

Na realização destes mecanismos, utiliza-se o léxico auditivo que se articula com o sistema semântico para retirar significado. Posteriormente, o léxico fonológico recupera a fala, a partir da memória de pronúncia (Garcia, 1995; Citoler, 1996).

Estas duas vias não podem ser encaradas independentemente, pois uma leitura eficaz prevê o uso de ambas. Estão estreitamente ligadas e dependem de três tipos de informação que o leitor já possui: representação ortográfica (reconhecimento de letras), representação semântica (reconhecimento do significado das palavras) e a representação fonológica (informação armazenada sobre a representação auditiva das palavras).

### **1.1.2. Compreensão: módulo sintático e módulo semântico**

Se o leitor não retém a informação do texto, ou não tem conhecimentos prévios sobre o mesmo, não retira a informação fulcral, ou não pode nem consegue ligar a informação que tem com a nova, estando comprometida a compreensão (Citoler, 1996).

Segundo Casas (1988), podemos distinguir quatro níveis de compreensão: a literal, a interpretativa, a avaliativa e a de apreciação:

- i) A compreensão literal relaciona a leitura com as experiências passadas, recorrendo ao reconhecimento e memória dos factos. As dificuldades na compreensão literal envolvem dificuldade na compreensão de palavras e frases;



dificuldade para recordar factos e detalhes e para detetar a ideia principal;  
dificuldade para sintetizar o conteúdo;

ii) A compreensão interpretativa é a capacidade de se conseguir retirar a mensagem do texto e identificar do conteúdo do texto interpretações que variam de acordo com as vivências de cada leitor. As dificuldades na compreensão interpretativa prendem-se com a realização de inferências; dificuldade na compreensão de relações; dificuldade para diferenciar entre a realidade e a ficção; dificuldade para tirar conclusões;

iii) A compreensão avaliativa refere-se à formação de juízos e expressão de opiniões próprias;

iv) A compreensão de apreciação é a forma como o leitor é afetado pela mensagem que leu.

O reconhecimento das palavras é, sem dúvida, uma componente fundamental para se compreender a informação escrita, mas não é suficiente, pois, para se entender a mensagem de um texto, é necessário que se estabeleçam relações entre as palavras reconhecidas. Para executar esta tarefa, recorremos a um conjunto de estratégias ou regras reconhecidas como módulo sintático (Cruz, 2007).

O módulo sintático diz respeito à habilidade de compreender como as palavras estão ligadas entre si, isto é, o conhecimento sobre a estrutura gramatical da língua (Citoler, 1996).

As dificuldades de leitura no módulo sintático referem-se a uma leitura de palavras que o leitor efetua, mas não entende as frases nem o texto em si.

O módulo semântico tem como objetivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996). Este processo tem de ser coordenado com as regras impostas pela estrutura gramatical, pelo contexto linguístico e extralinguístico, tendo ainda de ser considerada a interrelação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios do leitor (Garcia, 1995).

Segundo Casas (1988), as dificuldades de leitura, ao nível da compreensão, são as seguintes:

- Capacidade de associar o significado com os símbolos gráficos;
- Capacidade de compreender o significado das palavras;
- Capacidade de compreender palavras no contexto e escolha de significados que melhor se adaptam;
- Capacidade de ler de acordo com unidades do pensamento;



- Capacidade de selecionar e compreender as ideias principais;
- Capacidade de reter ideias;
- Capacidade de seguir ordens;
- Capacidade de fazer inferências;
- Capacidade de compreender a organização de um texto escrito;
- Capacidade de avaliar o que se fez;
- Capacidade de integrar o que é lido às próprias experiências.

### **1.1.3. Blocos implicados na Leitura**

Descodificar é uma das tarefas mais importantes para a leitura, porque permitirá transformar o material impresso em linguagem, porém, não chega. É também necessário que o leitor utilize os mecanismos de compreensão (morfologia, sintaxe, semântica e pragmática) para poder compreender o que descodificou. A fluência será o elo entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Os leitores competentes são capazes de reconhecer as palavras com exatidão e automaticamente e, por isso, podem prestar mais atenção na compreensão. Estes leitores podem fazer o reconhecimento das palavras e compreendê-las simultaneamente, ou seja, estabelecem ligações entre as ideias do texto e entre o texto e os seus conhecimentos anteriores (Osborn *et al*, 2003).

Para que haja aprendizagem da leitura, a consciência fonológica é, sem dúvida, a competência metalinguística fulcral, no entanto, não podemos negligenciar outras competências como a consciência silábica e o domínio do princípio alfabético.

### **1.1.4. Consciência Fonológica e Domínio do Princípio Alfabético**

O desenvolvimento da consciência fonológica acontece ao longo de um período alargado de tempo. As crianças começam por demonstrar sensibilidade aos aspetos fonológicos mais superficiais, como as sílabas o ataque e a rima, para, depois, desenvolverem uma consciência mais profunda, fonémica.

Quando inicia o domínio da linguagem oral, a criança dá mais ênfase ao significado das palavras do que ao seu som. Assim, ao ouvir a palavra «pato» associa ao animal e não pensa que a palavra é constituída por sons. A situação repete-se, com as frases, pois não tem consciência da estrutura frásica ou do número de palavras pronunciadas. Porém, mais tarde, e com o domínio linguístico mais consolidado,



consegue verificar que as palavras são um conjunto de sons, que podem ser isolados e manipulados. Esta capacidade de entender os sons da comunicação, independentemente do seu significado, é normalmente denominada de consciência fonológica (Sim-Sim, 2006).

Para as crianças aprenderem a ler, têm de aceder ao princípio alfabético, isto é, têm de perceber que com um número finito de sinais gráficos, as letras, podem representar num número infinito de palavras. E para aderirem à linguagem escrita, além de discriminar os sons da fala, têm de reconhecê-los claramente, tarefa que não é fácil, já que na fala os sons são co-articulados. Além disso, têm de ter a noção que as frases são compostas por palavras, as palavras por sílabas e, por sua vez, as sílabas por unidades mínimas, que são os fonemas (Viana, 2007).

A fala pode ser dividida em segmentos menores – sons da fala. Estes segmentos são percebidos de diversas maneiras, em função da sua estrutura sonora, o que implica várias formas de consciência fonológica.

Existem três formas de consciência fonológica (Sim-Sim, 2006):

I - *Consciência silábica* - análise de palavras em sílabas,

II - *Consciência fonémica* - análise das palavras ou sílabas em unidades de som ainda menores (fonemas);

III - *Consciência das unidades intra-silábicas* - análise de palavras em unidades de som menores do que as sílabas, mas maiores que os fonemas.

Neste nível de conhecimento, a criança não sabe escrever as palavras, mas consegue discriminar por quantos sons é constituída. Estas unidades, mais pequenas, organizadas de várias formas, dão origem a um sem número de palavras, que, por sua vez, combinadas entre si de acordo com regras, constituirão frases e enunciados (Viana & Teixeira, 2002).

A consciência fonológica exerce um papel preponderante na aprendizagem da leitura nas línguas alfabéticas. A aprendizagem da leitura e os programas de estimulação de consciência fonológica desenvolvem quer esta capacidade específica, quer a capacidade de descodificação (Sim-Sim, 2006).

As crianças iniciam a escola com diferentes graus de consciência fonológica devido à maior ou menor estimulação que tiveram e, também, em função da sensibilidade e conhecimento do professor nesta área (Silva 2004, in Horta, 2007).

Para que o processo de aquisição da leitura tenha sucesso, é preciso a compreensão do princípio alfabético, utilizando processos contínuos de familiarização



dos componentes gráficos. Os alunos irão memorizar tanto as formas sonoras, como as ortográficas, no reconhecimento e automatização das palavras, de forma a compreenderem que as letras possuem correspondentes sonoros. A assimilação desta associação grafema-fonema pode ser realizada através de leituras e analogias de diversas palavras, treinando a nomeação de letras, segmentação de sílabas, troca de fonemas (pala, mala, tala...), inversão de sílabas (cama, maca), omissão de sílabas (sapato, -sa = pato), rimas... O conhecimento ortográfico aumenta a rapidez da leitura de palavras. O professor deverá salientar a diferença de sons que cada letra pode ter em diferentes palavras e mostrar as diferenças quantitativas e qualificativas nas articulações das letras (Viana, 2007).

Alguns adultos demonstram dificuldades em compreender o esforço que a criança realiza na produção de letras, palavras e textos, pois encaram esse esforço de acordo com uma lógica de adulto. Mas, atendendo à análise das suas tentativas de produção de escrita e de interpretação de sinais gráficos, as crianças em idade pré-escolar conhecem a organização da linguagem escrita, ainda que de uma forma distinta da dos adultos (Viana, 2007).

Ao iniciarem a aprendizagem formal de um sistema alfabético, é fundamental que os futuros leitores tomem consciência de que decifrar é traduzir os grafemas nos seus sons correspondentes. Porém, decifrar não se limita apenas a reconhecer e nomear letras, mas, também, a aprender a combiná-las com o objetivo de praticar a recodificação fonética.

O conhecimento do nome das letras parece influenciar o desenvolvimento da consciência fonológica provavelmente porque, na maior parte dos casos, os nomes das letras contêm pistas fonéticas sobre o som que representam, induzindo a reflexão sobre as propriedades sonoras da fala. No entanto, ensinar apenas o nome das letras não produz benefícios significativos na leitura. As intervenções mais eficazes são as que combinam o treino fonológico com o ensino das letras.

## **1.2. Métodos de Ensino da Leitura**

O objetivo primordial dos métodos de ensino da leitura é uma fácil e rápida aquisição da leitura por parte do sujeito leitor, conseguindo efetuar a descodificação e o reconhecimento das palavras.

Diversos estudos concluem que os programas que incluem ensino fónico sistemático e explícito na aprendizagem da leitura são mais eficazes, principalmente para as crianças com dificuldade de aprendizagem da leitura (Reading Panel, 2000).

A definição de um único método não é consensual, portanto, existem vários métodos utilizados pelos professores: o sintético, o global ou o misto.

Kamil (1995) refere que não pode ser encontrada uma resposta correta, pois, para a falta de acordo entre qual o melhor método de ensino, poderá estar o facto da questão estar mal formulada.

### 1.2.1. Método Sintético ou Fonético

O método sintético é o mais antigo. Surgiu na Idade Média, sendo utilizado até aos nossos dias. Tem por convicção que a letra é a base da iniciação da leitura e da escrita. Quando estes sinais são reconhecidos, basta uma associação entre eles para formar sílabas e, posteriormente, palavras. Após ter esta fase consolidada parte-se para a leitura de frases.

Este método é enumerado por Jiménez e Artiles (1991, *in* Cruz 2007) em quatro etapas:

1. Estudo das vogais e consoantes, que se inicia pela apresentação de uma imagem familiar que comece pela letra em causa (p.e. “u” imagem do urso);
2. Combinar as letras entre si, para construir sílabas (p.e. “p” e “a” = pa)
3. Identificação das palavras formadas através da junção das sílabas (p.e. “p” e “a” = pa + “t” e “a” = ta = pata);
4. Leitura oral de frases que foram formadas, partindo da relação e significação das palavras entre si (É a pata e o pato) - *Imagem 1*.



**Imagem 1** – Esquema representativo das fases do método.



Este método tem algumas variantes como o método alfabético, o gestual e o silábico (Citoler & Sanz, 1997).

Para se obter melhores resultados, deve-se utilizar todos, atendendo aos casos particulares de cada criança, pois todos eles têm vantagens e desvantagens. Os diferentes sons que surgem quando se une o nome de cada consoante com uma vogal (“me”) é uma das suas desvantagens e para solucionar o problema sugere-se o recurso ao método fônico, que ensina o fonema que representa o seu som (Viana, 2002). Contudo, também as referências fônicas revelam um problema que é existir consoantes com sons muito parecidos, mesmo isoladamente (“p” e “b”). Assim, surge o método silábico que propõe a aprendizagem prévia das vogais, seguida das consoantes labiais (“pa”) unidas a vogais de silabação direta (Viana, 2002).

### 1.2.2. Método Global ou Analítico

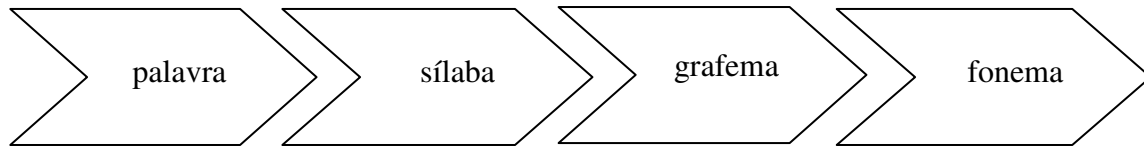
O método global foi utilizado no início do século e assenta no fundamento oposto do método referido anteriormente. Defende que a leitura e a escrita são realizadas de uma forma global e, assim, inicia-se com as palavras e as frases, estudando-as até chegarem às letras (grafemas) e posteriormente aos sons (fonemas) (Citoler & Sanz, 1997) (p.e. “menino”) - *Imagem 2*.

Como Viana (2002) refere, este método parte de estruturas mais complexas para, depois, se identificarem as unidades mais simples, nomeadamente as sílabas e as letras.

Freinet é apologista do método natural, uma variante do método global ou analítico, que descobre palavras do interesse ou conhecimento do sujeito (p.e. mãe) que iniciará a aprendizagem, para, posteriormente, o levar a descobrir novas palavras, através de indícios, hipóteses e suposições (Citoler, 1997).

Para se realizar a aprendizagem segundo este processo, para Jiménez e Artiles (1991, *in* Cruz, 2007) é necessário:

- ✓ Percepção geral da palavra e sua representação gráfica;
- ✓ Leitura de palavras;
- ✓ Decomposição da palavra em sílabas;
- ✓ Decomposição da palavra geradora;
- ✓ Combinação de sílabas já conhecidas para formar novas palavras;
- ✓ Agrupamento das palavras em frases e orações.



*Imagem 2 – Esquema representativo das fases do método.*

### 1.2.3. Método Misto

Este método tem todas as vantagens dos métodos atrás referidos e tem como suporte os modelos interativos (Rebelo, 1993; Citoler, 1996; Viana, 2003). Utiliza, assim, a análise e a síntese dos métodos referidos anteriormente, para que a criança descubra as palavras e as letras que lhe são apresentadas globalmente, quer por comparação com outras palavras, quer pela correspondência grafema-fonema. Neste método, os textos e as palavras são sempre escolhidos, tendo em conta o vocabulário conhecido da criança (Froissart, 1976).

### 1.2.4. Qual o melhor método?

Segundo Hallanhan, Kaufman e Lloyd (1995 *in* Cruz, 2007) a forma como os leitores efetuam a leitura vai ser influenciada pelo método utilizado. Assim, verifica-se que quem aprendeu a ler pelo método fônico apresenta erros que se prendem com as letras e o seu som. Quem aprendeu a ler pelo método global revela erros verificados ao nível do contexto (Cruz, 2007).

Quando o método utilizado é o fônico, verificam-se mais benefícios no ensino das habilidades e no ensino da descodificação, quando o método utilizado é o global, confirmam-se mais na promoção da motivação para ler, bem como na compreensão da relação entre a leitura e a escrita (Reason & Boote, 1995; Hallahan, Kaufman & Lloyd, 1999, *in* Cruz 2005).

Não é possível salientar um método como “melhor”, porque nenhum responde às necessidades de todos os leitores (Cruz, 2007). Para alguns autores, o melhor método será a harmonia entre os diferentes métodos, ou seja, um método que abranja a instrução do princípio alfabético e simultaneamente dê significado (Cruz, 2007).



Para Viana (2007a), a escolha do método é tão relevante como as estratégias utilizadas para operacionalizá-lo e até o próprio professor, que será o mediador entre a criança e o método e apresenta características individuais.

Uma investigação dedicou-se à observação e estudo das práticas letivas de professores considerados eficientes e constataram que estes têm as salas cheias de materiais escritos (cartazes, legendas...), fundamentam a aprendizagem através do desenvolvimento simultâneo de competências fônicas, de vocabulário, de fluência e de compreensão e consagram muito tempo a atividades de leitura e escrita (Camilli & Wolfe, 2004, *in* Cruz, 2007).

Outra das características comuns aos professores eficientes é a sua polivalência para adaptar as atividades aos seus alunos, não utilizando modelos únicos, de tal forma que a sua prática pode ser descrita, mas nem todas conseguirão fazê-la.

Assim, mais importante do que talvez o método utilizado, será a forma como o professor abordará/trabalhará com cada um dos métodos e dos seus alunos.



## 2. Fluência da Leitura

A fluência na leitura é um tema que tem sido objeto de vários estudos e, por isso, são muitas as definições existentes. Algumas delas salientam o papel da precisão e da automatização no reconhecimento de palavras (Samuels, 2002). No *Literacy Dictionary*, a fluência é definida como a capacidade de identificar palavras que levam à compreensão (Harris & Hodges, 1995).

Para Viana (2002), a fluência é compreender, julgar, apreciar e criar. A leitura fluente é uma atividade psicológica complexa, pois resulta da interação destas operações.

Meyer e Felton defendem que é a habilidade para ler um texto com rapidez, suavidade, sem esforço e automaticamente, dando pouca atenção à decodificação (1999).

A fluência de leitura vai depender da competência de reconhecimento de palavras, porém, essas competências podem não levar à fluência. Os leitores fluentes leem um texto de forma rápida, precisa e com boa expressão.

Hasbrouck (2005) afirma o que os professores defendem há muito tempo: que, para os alunos aprenderem a ler e escrever textos, é importante apresentarem boas competências de leitura. Contudo, a relação íntima entre a fluência de leitura e a compreensão é uma novidade para alguns professores, o que contribui para que esta capacidade seja muitas vezes negligenciada.

A leitura fluente depende da existência de competências básicas como a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético e a velocidade com que o texto é lido, ou seja, é a capacidade de ler um texto adequado à faixa etária, com prosódia, precisão e a um bom ritmo (Good & Kaminski, 2002).

A fluência é a ligação entre o reconhecimento de palavras e a compreensão. Por conseguinte, os leitores fluentes identificam palavras com precisão e automaticamente e dedicam mais atenção à compreensão. Os leitores menos fluentes precisam de despender mais atenção no reconhecimento de palavras, porque não conseguem fazê-lo automaticamente, lendo palavra por palavra, efetuando repetições ou até mesmo saltando a leitura de palavras e frases. E, frequentemente, agrupam palavras de forma diferente do discurso natural, tornando o som da leitura instável (Hudson, Lane & Pullen, 2005). Estes leitores revelam dificuldades na compreensão, uma vez que a atenção disponível é reduzida.



Considera-se que a fluência de leitura é adquirida com a prática ao longo do tempo (Osborn, *et al*, 2003).

### **2.1. A importância do vocabulário para uma leitura fluente**

A relação existente entre o vocabulário e a leitura apresenta dois aspetos a serem considerados, ou seja, a importância do conhecimento lexical para a leitura e o valor da leitura como meio de expandir esse conhecimento lexical. Por isso, a relação existente entre o vocabulário e a leitura, sendo causal e recíproca não nos permite considerar a importância de um, desconsiderando a do outro.

O grau de fluência de leitura pode alterar-se, atendendo à familiaridade que o leitor tem das palavras e do conhecimento do contexto. Um leitor competente pode não ter uma leitura fluente, quando os textos contêm vocabulário técnico ou são sobre temas que tem pouco conhecimento como, por exemplo, descrições médicas ou procedimentos cirúrgicos (Osborn, *et al*, 2003).

### **2.2. Precisão**

A precisão é a leitura correta de um texto em voz alta, podendo ser medida através da percentagem de palavras lidas corretamente. É a capacidade de identificar e descodificar corretamente as palavras. Assim, para ler com precisão é preciso discriminar e identificar as letras, agrupá-las e posteriormente identificar este grupo de letras como palavras com significado.

Ehri e McCormick (1998, *in* Hudson, Lane & Pullen, 2005) afirmam que uma leitura precisa das palavras se baseia numa forte compreensão dos princípios alfabéticos, na capacidade de ajustar sons diferentes e num vasto conhecimento de palavras frequentes.

Os leitores em fase inicial devem dominar o princípio alfabético, para que compreendam a ligação entre os símbolos gráficos e os seus sons.

Para que o processo de descodificação de palavras seja preciso, o leitor tem de ser capaz de identificar e combinar os fonemas, ler grafemas e identificar as palavras, quer através do som, quer através do sentido, para que possa determinar a pronúncia e o significado da palavra no texto (Ehri, 2002). A leitura será negativamente influenciada sempre que existam erros de pronúncia de um dado grafema ou de um conjunto de



grafemas. Uma leitura com pouca precisão leva necessariamente a uma fraca fluência, dificultando a compreensão do texto (Hudson, Lane & Pullen, 2005).

A identificação precisa de palavras será o começo para uma leitura fluente.

### 2.3. Prosódia

A prosódia é a sequência de sons, com variações de intensidade, tom e velocidade quando falamos (Rodrigues, 2007).

O termo prosódia deriva do latim e significa “*canto de acordo com, donde o canto para acompanhar a lira*” (Houaiss, 2003, *in* Rodrigues, 2007). Decompõe-se em “*proso*” (junto) e “*aido*” (cantar) (Pereira, Mata & Freitas, 1992, *in* Rodrigues, 2007).

Uma leitura prosódica demonstra indicações fornecidas pelo texto, como as marcas de pontuação, os títulos e a utilização de diferentes tamanhos e tipos de letras (Chafe, 1988 *in* Osborn *et al*, 2003). Envolve a compreensão da semântica e da sintaxe, isto é, as regras relativas à combinação das palavras em unidades maiores (como as orações) e as relações existentes entre as palavras dentro dessas unidades.

Se existe relação entre a prosódia e o êxito da leitura, ainda não foi declaradamente estabelecida, porém, quando o leitor utiliza recursos prosódicos nas mensagens transmitidas através de uma correta entoação, dando ênfase às palavras e frases esses recursos parecem ajudar na compreensão da mensagem escrita (Schreiber, 1987 *in* Osborn *et al*, 2003). Por exemplo, os leitores fluentes compreendem e cumprem as marcas de pontuação, sabendo que tipo de pausa e entoações utilizar.

Para se poder discriminar e avaliar uma leitura fluente de outra pouco fluente, são usados os elementos da prosódia (pausas e entoações). Através da escala de fluência de leitura, Allington (1983 *in* Osborn *et al*, 2003) apresentou seis níveis, que distingue a leitura palavra a palavra, até à leitura de frases, com reconhecimento da pronúncia, ritmo e expressão apropriados.

No 2.º ano de escolaridade, muitos dos alunos estão a caminho de se tornarem leitores fluentes. Em final de ciclo, já se pressupõe que tenham uma leitura prosódica, com algumas exceções devido a vários problemas.

A prosódia tem sido objeto de estudo apenas nos últimos anos, porque, anteriormente, era considerada como uma área da fonologia.



## 2.4. Automatização

Os leitores competentes reconhecem naturalmente as palavras armazenadas no seu léxico ortográfico, mas, os menos hábeis ou os que estão numa fase inicial de aprendizagem da leitura, não identificam a palavra de uma forma automática, então, recorrem a várias estratégias para as identificar. As palavras que não são lidas automaticamente têm de ser analisadas, sendo preciso recorrer a estratégias para as reconhecer, como a descodificação e o uso de analogias para entender palavras desconhecidas (Ehri, 2002).

A leitura necessita da identificação de palavras e da sua compreensão, que são dois processos de natureza cognitiva que exigem a atenção do leitor. Assim, o leitor que aplicar maior atenção à identificação de palavras, menor dedicação terá para a compreensão (Samuels, 2002).

Medir o ritmo de leitura inclui, não só, a velocidade de leitura do texto, mas também a automatização na leitura das palavras.

Ao efetuar testes de conhecimento de palavras isoladas, denominadas de pseudopalavras, pode proceder-se à automatização da leitura de palavras. Ao efetuar a medição da velocidade de leitura das pseudopalavras, reconhece-se a capacidade do leitor de descodificar palavras automaticamente, utilizando apenas o conhecimento do som/símbolo (Hudson, Lane & Pullen 2005).

## 2.5. Como desenvolver a leitura e a fluência da leitura?

Para os pais altamente letrados, a literacia é omnipresente, facilitando a perceção por parte dos filhos da sua importância. Estes pais usam mais a literacia como uma fonte de entretenimento, individualmente ou no contexto de partilha, favorecendo nos seus filhos o desenvolvimento de uma atitude positiva face à leitura e aos livros. Assim, as crianças que contactem com livros mais precocemente irão despertar em si a curiosidade pela leitura, por descobrir “*o que diz ali*” e, conseqüentemente, desenvolverão mais a sua fluência leitora.

Para as crianças que não despertaram a curiosidade em idades mais precoces, segundo Stahl e Gramond (1996), estas irão ganhar mais confiança e gosto pela leitura, quando os professores estimularem a leitura de textos com velocidade, mas mantendo a



precisão. Os professores devem promover o uso do ritmo apropriado, do frasear e as expressões naturais da fala.

Como forma de trabalhar a fluência da leitura, os professores podem ainda usar a leitura fluente modelada, servindo de modelo. Leem em voz alta para os alunos e estes também devem fazer uma leitura em voz alta.

Outra forma de desenvolver a leitura é efetuar uma leitura repetida do mesmo texto (Hasbrouck, 2005).

Para ter fluência de leitura, os alunos precisam essencialmente de muita prática, ler textos que lhes permitam aumentar a sua confiança e desenvolver o seu vocabulário, para, mais tarde, conseguirem ler textos mais difíceis.

Os alunos devem recorrer a muitas leituras orais de textos moderadamente fáceis, ou seja, textos com palavras que já conhecem/sabem ler ou que conseguem decodificar com facilidade (Allington, 2002, *in* Osborn *et al.*, 2003).

## **2.6. Hábitos de Leitura**

Segundo Santos (2007), os hábitos de leitura de um país ou comunidade dependem de um conjunto complexo de vários fatores. No nosso país, a melhoria das condições económicas das famílias, as medidas de política educativa e cultural, o lançamento da rede de bibliotecas escolares, entre outras iniciativas implementadas pelo Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente o Plano Nacional da Leitura (PNL), têm vindo a facultar o encontro com os livros e a aproximar os jovens da leitura, tendo sido alcançados efeitos bastante positivos no que concerne à literacia da leitura, em Portugal (Programme for International Student Assessment - PISA 2012). De qualquer forma, não podemos descurar o efeito nefasto do acesso fácil à Internet, da presença assídua da televisão ou dos jogos de computador que continuam a dominar os hábitos preferenciais dos jovens em detrimento da leitura.

Bamberger (2010) defende que “a prontidão da criança para a leitura será determinada, em grande parte, pela atmosfera literária e linguística reinante na casa da criança”. Será, pois, igualmente importante que os pais façam leituras diárias e em voz alta para os seus filhos e lhes falem sobre livros, contemplando e explicando as gravuras, levando as crianças a descrever o que veem. Estes atos simples são preciosos, pois proporcionam o desenvolvimento da linguagem da criança, estimulam a aprendizagem da leitura e poderão torná-la num futuro leitor assíduo.



Partindo do pressuposto que a motivação para a leitura antecede o seu ensino formal, podemos dizer que quanto maior for o estatuto social e afetivo que a leitura tiver para a família e para o aprendiz leitor, maior será a motivação para aprender a ler. Na verdade, o ambiente familiar desempenha um papel fulcral na motivação para a aprendizagem da leitura, pois “quando há hábitos de leitura na família, desenvolver um sentimento de pertença a essa família passará por ser leitor” (Ribeiro & Viana, 2009). A família é um aliado precioso no processo de criação de leitores, devendo ser os pais, os irmãos mais velhos, avós, tios, etc. os primeiros mediadores de leitura, já que são eles que estabelecem o primeiro elo entre a criança e o mundo. Estas autoras afirmam que “a iniciação à leitura faz-se pela via dos afetos (motivação extrínseca), mas a integração da leitura no repertório comportamental de cada um exige que a atividade tenha significado e seja valorizada pelo próprio (motivação intrínseca).

É fundamental que a família se associe a todo este processo e que veja o ato de ler como um investimento, um tempo de qualidade que tem reflexos no desenvolvimento pessoal e intelectual da criança/do jovem. Como afirma Inês Sim-Sim (2006), “Se não podemos exigir que os pais leiam mais, e contaminem desse modo os hábitos de leitura dos filhos, talvez possamos despertá-los para a importância que a leitura ocupa no sucesso da vida escolar e social dos seus próprios filhos e envolvê-los no acompanhamento das leituras destes, enquanto pequenos lendo para eles e, quando mais velhos, discutindo com eles as leituras que lhes são propostas ou exigidas.”

Viana e Ribeiro (2009) atribuem, também, à escola uma grande responsabilidade em torno do ato de motivar para a leitura, mas são ainda defensoras de que “a escola e a família devem ser dois sistemas em comunicação”.



### 3. Dificuldades de Aprendizagem

Foi a partir dos anos 60 que se deu uma maior ênfase ao estudo das dificuldades de aprendizagem (D.A.) e têm sido várias as definições publicadas e vários têm sido, também, os investigadores que se têm dedicado ao tema. Segundo Correia (2008), o termo D.A. foi utilizado pela primeira vez por Samuel Kirk nos anos 60. Este definia-as como “um atraso, desordem ou imaturidade num ou mais processos da linguagem falada, da leitura, da ortografia, da caligrafia ou da aritmética, resultantes de uma possível disfunção cerebral e/ou distúrbios de comportamento, e não dependentes de uma deficiência mental, de uma privação sensorial, de uma privação cultural ou de um conjunto de fatores pedagógicos”.

O termo dificuldade significa dispersão ou desvio em relação ao que há a fazer; obstáculo, o que faz deter ou parar. *“Dificuldades são, portanto, obstáculos, barreiras ou impedimentos, com que alguém se depara ao tentar realizar algo que deseja executar”* (Rebelo,1993).

O termo é abordado várias vezes por muitos profissionais: médicos, professores, terapeutas, psicólogos, e pelos pais, embora, na maioria das vezes, não saibam do que estão a falar ou, então, não o abordam da mesma forma.

*“Esta situação é tanto mais grave quanto mais aparente é o facto de, no seio daqueles que não entendem o conceito, embora o usem frequentemente, encontrarmos professores universitários, técnicos superiores de educação, psicólogos, professores dos ensinos secundário e básico, educadores e pais que, com tais atitudes, só estão a lesar os direitos das crianças e adolescentes que apresentam esta problemática, cortando-lhes o acesso a programas educacionais consentâneos com as suas necessidades e, por conseguinte, impedindo-os de efectuarem aprendizagens com sucesso”.*

(Correia, 2008, p. 45)

O conceito dificuldades de aprendizagem não é consensual. Após realização de várias pesquisas, constata-se que vários autores abordam o tema, mas não são unânimes. Sellikowitz define:

*“como uma condição inesperada e inexplicável, que ocorre em uma criança de inteligência média ou superior, caracterizada por um atraso significativo em uma ou mais*



*áreas de aprendizagem (...) podem ser divididas em dois grupos. O primeiro grupo reúne as habilidades básicas: leitura, escrita, ortografia, aritmética e linguagem (compreensão e expressão). (...) O segundo grupo engloba áreas de aprendizagem que também possuem vital importância (...) estas envolvem a aprendizagem de habilidades, tais como a persistência, organização, controle de impulso, competência social e coordenação de movimentos”.*

(Sellikowitz 2001 p. 4)

O "National Joint Committee for Learning Disabilities" (NJCLD), após várias tentativas, ao longo dos anos, para definição do termo, consegue, em 1994, a concordância dos vários membros, com exceção da *Division of Learning Disabilities que se absteve*. Refere que:

*“Dificuldades de aprendizagem é um termo genérico que diz respeito a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por problemas significativos na aquisição e uso das capacidades de escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou matemáticas. Estas desordens, presumivelmente devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, são intrínsecas ao indivíduo e podem ocorrer durante toda a sua vida. Problemas nos comportamentos auto-reguladores, na percepção social e nas interações sociais podem coexistir com as dificuldades de aprendizagem, mas não constituem por si só uma dificuldade de aprendizagem. Embora as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições de incapacidade (por exemplo, privação sensorial, perturbação emocional grave) ou com influências extrínsecas (tal como diferenças culturais, ensino inadequado ou insuficiente), elas não são devidas a tais condições ou influências.”*

(NJCLD, 1994, pp. 61-64, citado por Correia, 2008, p.33)

### **3.1. Dificuldades de Aprendizagem e Dificuldades na Aprendizagem**

Após constatação de que o termo não é consensual, importa, também, distinguir as Dificuldades de Aprendizagem das Dificuldades na Aprendizagem. Todos os sujeitos encontram dificuldades no decurso dos seus processos de aprendizagem. São ocorrências naturais, intrínsecas ao próprio processo de aprendizagem.



Designam-se por dificuldades na aprendizagem e distinguem-se das DA por caracterizarem, não o estudante, sob a forma de uma disfunção ou distúrbio, mas antes a relação entre um estudante e um contexto, disciplina ou matéria de aprendizagem. Mudando o estudante ou o contexto, mudando a relação entre ambos, as dificuldades podem agravar-se ou até ser atenuadas.

### 3.2. Dificuldades de Aprendizagem Específicas

A definição de Dificuldades De Aprendizagem Específicas (DAE) também não é consensual entre autores e, por isso, na maioria das vezes, as pessoas e os muitos profissionais da educação utilizam o termo Dificuldades de Aprendizagem Específicas, no sentido de quererem referir-se a todo o “conjunto de problemas de aprendizagem que grassam nas nossas escolas, ou seja, todo um conjunto de situações, de índole temporária ou permanente, que se aproxima, ou mesmo quererá dizer, risco educacional ou necessidades educativas especiais” (Correia 2005). Outro sentido do conceito de Dificuldades de Aprendizagem Específicas diz respeito a “uma incapacidade ou impedimento específico para a aprendizagem numa ou mais áreas académicas, podendo ainda envolver a área socioemocional. Assim, é importante que se note que as Dificuldades de Aprendizagem Específicas não são o mesmo que deficiência mental, deficiência visual, deficiência auditiva, perturbações emocionais, autismo” (Correia 2005).

Assim:

*“as dificuldades de aprendizagem Específicas são a forma como um indivíduo processa a informação, ou seja como a recebe, a integra, a retém e a exprime -, tendo em conta as suas capacidades e o conjunto das suas realizações. As dificuldades de aprendizagem específicas podem manifestar-se nas áreas da fala, da leitura, da escrita, da matemática e/ou da resolução de problemas, envolvendo défices que implicam problemas de memória, perceptivos, motores, de linguagem, de pensamento e/ou metacognitivos. Estas dificuldades, que não resultam de privações sensoriais, deficiência mental, problemas motores, défice de atenção, perturbações emocionais ou sociais, embora exista a possibilidade de estes ocorrerem em concomitância com elas, podem, ainda, alterar o modo como o indivíduo interage com o meio envolvente”.*

(Correia, 2005, p.3)



Os alunos com Dificuldades de Aprendizagem Específicas podem apresentar problemas numa área acadêmica e serem brilhantes noutras. Podem ter um Quociente Intelectual (Q.I.) médio ou acima da média, existindo uma discrepância entre a capacidade intelectual e os resultados acadêmicos que ficam abaixo do normal.

Neste sentido, apesar de não haver um consenso na sua definição, Correia (2007) refere que há uma série de fatores comuns em todas as definições, que, pela sua relevância, importa salientar:

- Origem neurológica – pois derivam de alterações no funcionamento cerebral que podem afetar um ou mais processos relacionados com a aprendizagem.
- Desenvolvimento com padrão desigual – desigualdade do desenvolvimento nas áreas da linguagem, percetivas e motoras.
- Envolvimento processual – as Dificuldades de Aprendizagem Específicas interferem com processos psicológicos básicos que possibilitam a aquisição e desenvolvimento de competências.
- Dificuldades numa ou mais áreas académicas e de aprendizagem (leitura, na escrita e na aritmética).
- Discrepância académica – potencial intelectual do aluno diferente das suas realizações académicas.
- Exclusão de outras causas – problemas sensoriais e motores, problemas intelectuais generalizados, perturbações emocionais ou influências ambientais.
- Condição vitalícia – porque está presente até ao final da sua vida.

Serra (2005) refere que as principais Dificuldades de Aprendizagem Específicas são a dislexia, a disortografia, a disgrafia e a discalculia, repercutindo-se tanto a nível académico, como a nível emocional e, por consequência, a nível individual.

As Dificuldades de Aprendizagem Específicas podem ser atenuadas quanto mais precocemente forem identificadas, para isso, pode recorrer-se à tabela 1, organizada por níveis escolares:



<b>Dificuldades de aprendizagem</b>				
Que observar: alguns sinais iniciais a ter em conta				
	Pré-escola	Níveis iniciais	Níveis médios	Níveis superiores
<b>Linguagem</b>	Problemas de articulação. Aquisição lenta de vocabulário. Falta de interesse em ouvir histórias.	Atraso na descodificação da leitura. Dificuldades em seguir instruções. Soletração pobre.	Compreensão pobre da leitura. Pouca participação verbal na classe. Problemas com palavras difíceis.	Dificuldades em argumentar. Problemas na aprendizagem de línguas estrangeiras. Expressão escrita fraca. Problemas em resumir.
<b>Memória</b>	Problemas na aprendizagem de números, alfabeto, dias da semana, etc. Dificuldade em seguir rotinas.	Dificuldades em recordar factos. Problemas de organização. Aquisição lenta de novas aptidões. Soletração pobre.	Dificuldade em recordar conceitos matemáticos. Dificuldade na memória imediata.	Problemas em estudar para os testes. Dificuldades na memória de longo termo.
<b>Atenção</b>	Problemas em permanecer sentado (quieto). Actividade excessiva. Falta de persistência nas tarefas.	Impulsividade, dificuldade em planificar. Erros por desleixo. Distracção.	Inconstante. Dificil autocontrolo. Fraca capacidade para perceber pormenores.	Problemas de memória devido a fraca atenção. Fadiga mental.
<b>Motricidade fina</b>	Problemas na aquisição de comportamentos de autonomia (exemplo: apertar os atacadores dos sapatos). Desajeitado. Relutância para desenhar ou tracejar.	Instabilidade na preensão do lápis. Problemas na componente grafomotora da escrita (forma das letras, pressão do traço, etc.).	Manipulação inadequada do lápis. Escrita ilegível, lenta ou inconsistente. Relutância em escrever.	Diminuição da relevância da motricidade fina.
<b>Outras funções</b>	Problemas na aquisição da noção de direita ou esquerda (possível confusão visuoespacial). Problemas nas interacções (aptidões sociais pobres).	Problemas com a noção de tempo (desorganização temporal sequencial). Domínio pobre de conceitos matemáticos	Estratégias de aprendizagem fracas. Desorganização no espaço ou no tempo. Rejeição por parte dos pares.	Domínio pobre de conceitos abstractos. Problemas na planificação de tarefas. Dificuldade na realização de exames, testes...

*Tabela 1 – Sinais indicadores de possíveis Dificuldades de Aprendizagem Específicas (Levine, 1990, citado por Correia & Martins, 1999)*

### 3.3. Dificuldades de aprendizagem na leitura

Aprender a ler é uma tarefa que a maioria das crianças realiza sem grande dificuldade, no entanto, existem algumas crianças que, apesar de receberem instrução adequada, apresentam grandes dificuldades na aprendizagem da leitura. As dificuldades variam de acordo com as perspetivas e características de cada indivíduo. Para que seja possível resolver este problema, é necessário determinar as causas do seu aparecimento, que podem ser ao nível do próprio indivíduo, ao nível dos conteúdos de ensino, do pessoal docente e do ambiente social e físico (Rebelo, 1993). Salientamos outras causas possíveis, como carências socioeconómicas e a integração sociocultural (Cruz, 2007).

Deste modo, podem considerar-se dois tipos de fatores que vão originar as dificuldades de aprendizagem da leitura:

- os intrínsecos: autores como Rebelo (1993) referem uma ou mais deficiências, como as sensoriais (visuais ou auditivas) e as motoras. Para além



destas, poderemos também ressaltar os défices neurológicos visíveis (lesões cerebrais), bem como a baixa inteligência.

➤ os extrínsecos: características do edifício escolar, dos meios e recursos utilizados, das práticas pedagógicas deficientes ou desenquadradas, o abandono escolar, os programas desadequados, as relações familiares desestruturadas, o meio socioeconómico e cultural desfavorecido ou desintegrado, a baixa motivação e falta de oportunidades que promovam as aprendizagens (Rebelo, 1993).

A leitura não é um processo simples, mas, sim, uma conduta complexa, elaborada e de carácter criativo, na qual o sujeito tem um papel ativo, quando utiliza os conhecimentos prévios (Garcia, 1995). Défices a nível do módulo sintático podem ser a origem das dificuldades de leitura, pois o sujeito lê as palavras, mas não entende as frases que compõem o texto (Citoler, 1996).

O módulo semântico tem como objetivo a compreensão do significado das palavras, das frases e dos textos (Citoler, 1996). Este processo tem de ser coordenado com as regras impostas pela estrutura gramatical, pelo contexto linguístico e extralinguístico, tendo ainda de ser considerada a inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos prévios do leitor (Garcia, 1995).

### 3.3.1. Dificuldades ao nível da descodificação

Segundo Casas, as dificuldades a nível da descodificação agrupam-se em 4 erros.

Erros	Especificações
Leitura de letras	Substituições; inversões; rotações; omissões e adições
Leitura sílabas e palavras	Substituições; inversões e omissões
Leitura lenta e difícil	Possivelmente devido à incapacidade para construir percepções visuais com rapidez que se considera normal, levando a que o indivíduo olhe para o estímulo durante tempo e repetidamente antes de ler
Vacilações	Originadas pela incerteza sobre a pronúncia de uma palavra

*Tabela 2 – tipos de erros Casas (1988)*



### 3.3.2. Dificuldades ao nível da compreensão

Para Casas (1988), as dificuldades a nível da compreensão podem ser literais, interpretativas ou críticas.

Literais	Interpretativas	Críticas
Dificuldades na compreensão de palavras e frases: demonstram falhas ao nível semântico e sintático e é pouco eficaz na concetualização	Dificuldade na compreensão de relações: quanto mais difícil for para o leitor inteirar-se das ideias fundamentais, mais complicado será comparar, contrastar e deduzir relações de causa efeito entre as mesmas	O leitor devia conseguir avaliar as tendências do autor, a relevância e consistência do tema, a fiabilidade e validade da informação
Dificuldade em lembrar factos e detalhes e para descobrir a ideia principal: o leitor não consegue responder: quem, quando, onde e porquê, devido a estratégias de memória pouco adequadas ou escasso conhecimento do enredo da história	Dificuldade para realizar inferências: incapacidade de pensar de forma semelhante perante duas ou mais situações de leitura. É através de conclusões prévias, mais do que observação direta que se chega à compreensão	
Dificuldade para sintetizar o conteúdo: quando não é possível entender a ideia principal ou organizar o material de leitura, surgem problemas de síntese de conteúdo, este facto deve-se essencialmente à soma dos problemas descritos anteriormente (dificuldades semânticas/sintáticas e de memória)	Dificuldades de distinguir realidade e ficção: problemas na compreensão levam à falta de capacidade de diferenciar o real do fictício	<b>MAS</b> existem problemas ao nível da leitura literal ou na leitura interpretativa, e por isso, dificilmente se alcançará uma leitura crítica. O leitor não distingue factos e opiniões e é incapaz de perceber a veracidade de uma informação, isto é, não consegue realizar os elementos que caracterizam uma leitura crítica
	Dificuldade em tirar conclusões: muitos leitores não conseguem a partir da análise de dados conflituosos chegar a uma conclusão	

**Tabela 3 - Dificuldades a nível da compreensão Casas (1988)**



### 3.3.3. Dificuldades ao nível das componentes de leitura

Surgem, também, dificuldades ao nível das componentes de leitura sugeridas por Casas (1988), assim, o leitor vai revelar dificuldades a:

- ✓ associar o significado com os símbolos gráficos;
- ✓ compreender o significado das palavras;
- ✓ compreender palavras no contexto e escolha de significados que melhor se adaptam;
- ✓ ler de acordo com unidades do pensamento;
- ✓ selecionar e compreender as ideias principais;
- ✓ reter ideias;
- ✓ seguir ordens;
- ✓ fazer inferências;
- ✓ compreender a organização de um texto escrito;
- ✓ avaliar o que se fez;
- ✓ integrar o que é lido às próprias experiências.

### 3.4. Dislexia – tipos e subtipos

São utilizados vários termos para designar as dificuldades de aprendizagens da leitura, contudo, o mais recorrente é dislexia. O vocábulo é de origem grega “*dis*” dificuldade e “*lexia*” linguagem, sendo definida pela Associação Nacional de Dislexia como uma falta de habilidade na linguagem que se reflete na leitura.

Atualmente, a definição mais consensual é a da Associação Nacional de Dislexia (2005), que afirma: "A dislexia é uma incapacidade específica de aprendizagem, de origem neurobiológica. É caracterizada por dificuldades na correção e fluência na leitura de palavras e por baixa competência leitora e ortográfica. Essas dificuldades resultam tipicamente do déficit fonológico da linguagem que, muitas vezes, é inesperado em relação às habilidades cognitivas e condições educativas. Secundariamente, podem surgir dificuldades de compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida que pode impedir o crescimento do vocabulário e conhecimento geral”.

É de salientar que nem todos os indivíduos que apresentam dificuldades na aquisição da leitura e escrita têm dislexia (Cruz, 2007).



As dislexias podem ser consideradas adquiridas ou evolutivas ou de desenvolvimento. As adquiridas são consequência de uma lesão cerebral, ou seja, os indivíduos que já foram leitores competentes perderam essa habilidade.

As dislexias evolutivas ou de desenvolvimento são as que se evidenciam desde o início da aprendizagem da leitura.

### **3.4.1. Dislexia e suas associações**

A dislexia poderá estar associada a cada uma das outras dificuldades específicas (Disgrafia, Disortografia e/ou Discalculia). Há autores que analisam mesmo a dislexia e a disortografia em conjunto, pois uma criança com dificuldades ao nível da leitura vai, com certeza, revelar também problemas ao nível da escrita.

### **3.4.2. A disgrafia**

Uma criança em processo de aprendizagem da escrita apresenta, naturalmente, dificuldades no traçado das letras. Contudo, há que ter em atenção quando estes problemas persistem até mais tarde.

O Termo disgrafia significa “dis” - desvio e “grafia” - escrita, isto é, é “uma perturbação de tipo funcional que demonstra problemas na execução gráfica e de escrita das palavras” (Cruz, 2009, p. 180).

A criança com disgrafia apresenta uma escrita desviante em relação à norma/padrão, ou seja, uma “caligrafia deficiente, com letras pouco diferenciadas, mal elaboradas e mal proporcionadas” (A.P.P.D.A.E., 2011b); a chamada “letra feia”.

### **3.4.3. A disortografia**

Etimologicamente, disortografia deriva dos conceitos “dis” – desvio, “orto” - correto e “grafia” - (escrita). É uma “Perturbação que afeta as aptidões da escrita e que se traduz por dificuldades persistentes e recorrentes na capacidade da criança em compor textos escritos. As dificuldades centram-se na organização, estruturação e composição de textos escritos; a construção frásica é pobre e geralmente curta, observa-se a presença de múltiplos erros ortográficos e [por vezes] má qualidade gráfica.” (Pereira, 2009, p. 9).



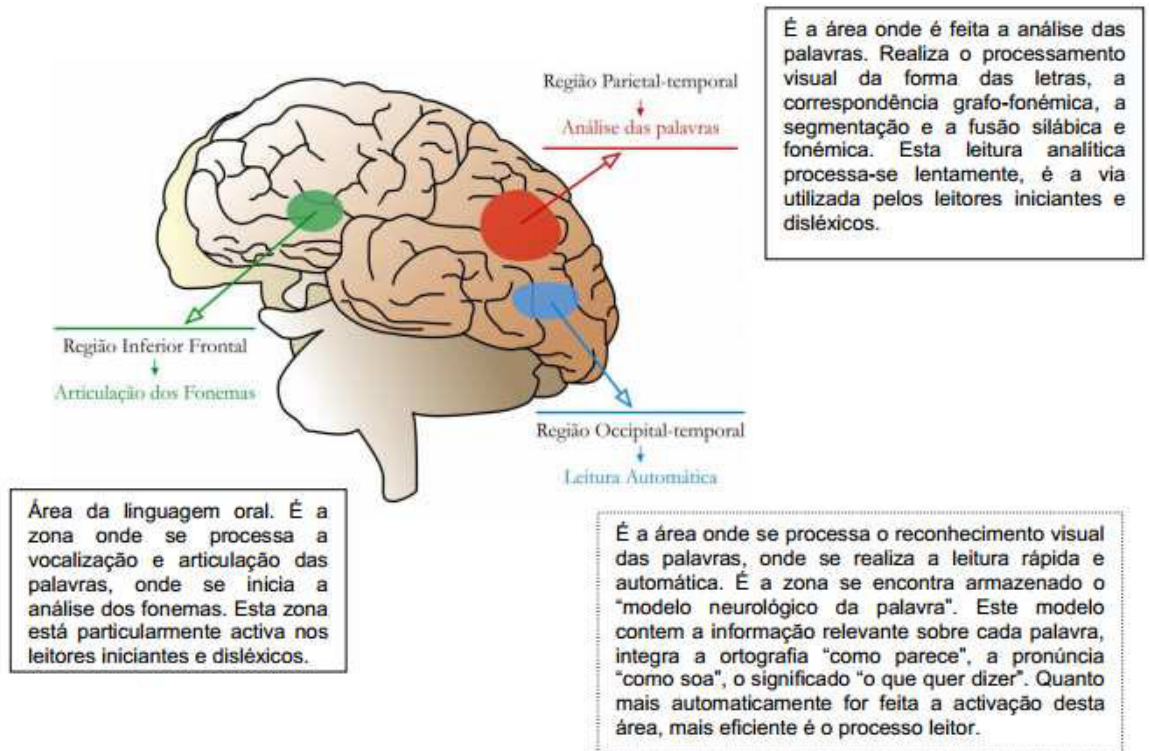
#### **3.4.4. A Discalculia**

Etimologicamente, discalculia deriva dos conceitos “dis” - desvio e “calcular” (calcular, contar), ou seja, é “um distúrbio de aprendizagem que interfere negativamente com as competências de matemática de alunos que, noutros aspetos, são normais.” (Rebelo, 1998a, p. 230).

Muitos são os alunos que demonstram problemas na aprendizagem desta disciplina. Alguns não conseguem concluir uma operação aparentemente simples, muitos não compreendem os enunciados dos problemas, outros demoram muito tempo a perceber se precisam de somar/dividir/multiplicar. É importante referir que estas dificuldades podem não estar associadas a fatores como a desmotivação, o desinteresse e a preguiça, como alguns pais/professores julgam, mas relacionadas com a discalculia.

#### **3.4.5. O cérebro de um disléxico**

Como se sabe cada parte específica do cérebro tem uma função própria. A parte situada à esquerda do cérebro é a responsável pela linguagem; nesta zona, foram identificadas três subáreas distintas: uma delas processa fonemas – vocalização e articulação das palavras (região inferior frontal), outra analisa palavras – correspondência grafema-fonema (região parietal-temporal) e a última reconhece palavras e possibilita a leitura rápida e automática (região occipital-temporal). Figura 3.



*Imagem 3 – Partes do cérebro responsáveis pela linguagem (Pereira, 2011)*

Os disléxicos aparentam ter dificuldade em aceder a estas áreas localizadas na parte posterior do cérebro, que são as regiões responsáveis pela análise de palavras e pela automatização da leitura, recorrendo mais à área de Broca (área frontal inferior esquerda) e a outras zonas do lado direito do cérebro que fornecem pistas visuais.



## CAPÍTULO II - ENQUADRAMENTO

### 1. Motivação

Após a aquisição da linguagem oral, a leitura é, sem dúvida, uma das mais difíceis aprendizagens que a criança precisa de realizar para estar em contacto com o mundo. Todo o trabalho e esforço que fazem nesta aquisição e a evolução que demonstram durante os primeiros quatro anos de escolaridade, desde sempre fascinaram tanto os pais como os professores. Aliado ao facto de se poder realizar uma avaliação mais específica para se poder, mais tarde, intervir e colmatar algumas dificuldades e/ou lacunas motivaram o presente estudo.

Todos os anos, os professores quando lhes é atribuída uma turma, seja um ano de início, meio ao fim de ciclo, deparam-se com os mesmos problemas. Na turma, existem alunos que demonstram dificuldades na leitura, que, por consequência, irá afetar todas as outras áreas escolares. Se os professores tiverem conhecimento deste tipo de avaliação que permitirá identificar e catalogar o tipo de leitura e de erro, poderão arranjar estratégias que permitam aos alunos superar as suas dificuldades e obterem maior sucesso escolar. Deste modo, não só ficam a lucrar os alunos, como, também, os professores.

Em suma, um maior conhecimento sobre este tema, permitirá que os alunos tenham mais qualidade e êxito nos estudos e que o professor tenha mais qualidade e êxito na sua atividade profissional.





### 2. Objetivos

De acordo com Sim-Sim e Viana (2007), subsiste a necessidade de criar uma equipa nacional que elabore uma escala de avaliação de leitura, composta por várias provas, em que seja possível avaliar a competência de leitura.

Como não existem provas que avaliem a fluência da leitura no final de cada ano escolar e, supostamente, esta aptidão já deve estar adquirida, o presente estudo realizar-se-à com o principal objetivo de poder elaborar um instrumento de trabalho que permita avaliar a fluência da leitura no 2.º e 4.º anos. Pretende-se que este possibilite a identificação de dificuldades de leitura dos alunos e afira a respetiva competência.



Com base no objetivo principal referido, deseja-se ainda verificar os seguintes objetivos:

-  avaliar a fluência da leitura em 10 alunos do 2.º e 4.º anos de escolaridade (5 bons leitores e 5 com dificuldades de aprendizagem);
-  distinguir alunos com leitura competente dos alunos com dificuldades;
-  identificar o tipo de erros cometidos pelos alunos do 2.º e 4.º anos;
-  os hábitos de leitura dos alunos e seus pais.



## CAPÍTULO III – MÉTODO

### 1. Método

Existem três grandes grupos de método de recolha de dados que se podem utilizar como fontes de informação nas investigações qualitativas (Bogdan & Byklen, 1994), (Tuckman, 2002):

- i) a observação;
- ii) o inquérito oral (entrevista) ou escrito (questionário);
- iii) análise documental.

Ao utilizar diversos métodos para recolher os dados, o investigador terá várias perspetivas sobre a mesma situação e obterá informação de diferente natureza, para, mais tarde, comparar e analisar os dados. Vai, também, evitar ameaças à validade, pois foram recolhidos todos os dados em estudo. No presente estudo, efetuaram-se os três grupos, pelas razões acima referidas.

#### 1.1. Avaliação com base no currículo (ABC)

Para se avaliar a fluência da leitura, é necessário que os professores ouçam os alunos a lerem em voz alta (Zutell & Rasinski, 1991 *in* Hudson *et al* 2005). As observações sistemáticas ajudam na avaliação do progresso dos estudantes e determinam a necessidade de uma intervenção.

A fluência da leitura oral pode ser avaliada com base no currículo (Deno, 2003), atendendo a que desde agosto de 2012, as Metas Curriculares de Português (Buescu et al. 2012) estabeleceram o número de palavras que é suposto cada aluno ler por minuto, no final de cada ano de escolaridade (tabela 4) e, simultaneamente, referencia a abordagem a obras literárias. Foi intencional a seleção duma obra para o 2.º ano e de outra para o 4.º ano, de acordo com as referências definidas nas metas curriculares.

Ano de escolaridade	Velocidade de leitura /por minuto
1.º Ano	55 palavras por minuto.□
2.º Ano	90 palavras por minuto.□
3.º Ano	110 palavras por minuto.□
4.º Ano	125 palavras por minuto.□

**Tabela 4 – Número de palavras lidas por minuto em cada ano de escolaridade***Ministério da Educação*

Para o 2º ano, selecionou-se a obra “A girafa que comia estrelas” e, para o 4º ano, a obra “A maior flor do mundo”. Cada uma dessas obras foi adaptada de forma a construir um texto com o número aproximado ou exato de palavras sugeridas e com a respectiva compreensão leitora.

Na aplicação, pede-se ao aluno que leia o respectivo texto em voz alta. Esta leitura deve ser gravada para posterior análise. No final da leitura do texto, o aluno deve fazer o relato ou responder a algumas questões de interpretação. Por fim, calcula-se o número de palavras lidas corretamente por minuto e a percentagem de palavras corretamente lidas.

Assim, como outros métodos, também o método ABC apresenta inúmeras vantagens e desvantagens (Fuchs & Fuchs, 2001).

Vantagens	Desvantagens
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Demonstra validade e precisão;</li><li>✓ Permite modelar o crescimento;</li><li>✓ Apresenta sensibilidade à intervenção;</li><li>✓ É independente aos métodos de ensino;</li><li>✓ Favorece a auto-monitorização do aluno;</li><li>✓ Facilita dados úteis ao planeamento do ensino e intervenção.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Necessita que sejam desenvolvidas estratégias que permitam melhorar a viabilidade da sua utilização;</li><li>• Falta de validade facial destes procedimentos.</li></ul>

**Tabela 5 – Vantagens e desvantagens do método ABC (Fuchs & Fuchs (2001))**

## 2. Amostra

A amostra é constituída por dez (n=10) participantes do 2.º ano de escolaridade e dez (n=10) do 4.º ano de escolaridade. Foi selecionado um texto adaptado de obras do Plano Nacional Leitura (PNL) dos respectivos anos referidos.



Dos dez (n=10) participantes de cada ano de escolaridade, cinco foram considerados, pelo respectivo professor titular de turma, como alunos com níveis de realização nos parâmetros de bom, no que diz respeito à competência da leitura e cinco com dificuldades de aprendizagem. No quarto ano de escolaridade, procedeu-se de igual modo.

### 3. Instrumentos

#### Questionário ao professor

Este questionário, além de referir o sexo, anos de experiência e situação profissional, pretendia verificar que tipo de método utiliza o professor, as horas dedicadas a português e à leitura, a forma como apresenta os novos textos e se persiste ou muda de método com os alunos com dificuldades (apêndice 8).

#### Questionário aos alunos

O questionário pretendia averiguar se os alunos tinham hábitos de leitura; o que leem; como costumam ler; com que frequência; média de livros lidos anualmente; onde costuma ler; o que é ler; com que frequência e se estão a ler algum livro no momento (apêndice 7).

#### Questionário aos pais

Serve para identificar o sexo; a idade; as habilitações académicas; se gostam de ler; o que costumam ler; se já viam os seus pais a ler; como lê; onde costuma ler; como classifica as suas competências leitoras e a do seu filho; idade do filho quando apresentou o 1.º livro e história; envolvimento na vida escolar do filho (apêndice 6).

Os questionários foram realizados de administração direta com questões fechadas. Apenas o questionário ao professor e ao aluno têm uma questão final aberta de resposta curta e objetiva (exemplo: que livro estás a ler?). Quer o questionário dos pais, como o dos alunos, foram elaborados dividindo-se em 3 partes:

- 1) Identificação e caracterização;
- 2) Competência leitora;
- 3) Hábitos de leitura.

#### 4. Procedimento

Observação direta é um método de avaliação do modelo cognitivo comportamental. Este é um processo que dá informação sobre o comportamento e as variáveis que o mantêm, sem interferir no ambiente natural.

O agrupamento onde decorreu o estudo fica situado na cidade de Braga. Esta escolha foi aleatória.

Após a escolha das obras, da adaptação dos textos, alguns instrumentos de avaliação e a construção do material necessário para o projeto de investigação (grelhas de registo; protocolos de aplicação e registo do desempenho de leitura; questionário ao professor, ao aluno e aos pais) foi pedida autorização à Direção do Agrupamento de Escolas e explicados os objetivos, procedimentos e o contexto no qual se inseria a investigação.

A escola do 1.º ciclo foi selecionada com orientação da Direção, no sentido de dispor de espaços que permitissem a sua realização.

Ao grupo de alunos, foi-lhes apresentado o objetivo da investigação, referindo-se que se tratava de um projeto de investigação da Universidade Católica Portuguesa sobre as competências de leitura dos alunos no 2.º e 4.º anos de escolaridade.

Reunidas as condições, iniciou-se a implementação da investigação que implicou quatro fases e a utilização de diferentes instrumentos. Na tabela 6, apresentamos as diferentes fases, que, em seguida, passaremos a explicar.

Instrumentos	1. <sup>a</sup> fase	2. <sup>a</sup> fase	3. <sup>a</sup> fase	4. <sup>a</sup> fase
Questionário aos professores	X			
Avaliação da fluência da leitura 2.º ano		X		
Avaliação da fluência da leitura 4.º ano			X	
Questionário aos alunos		X	X	
Questionário aos pais				X

**Tabela 6** - Fases e instrumentos do estudo

Na 1.<sup>a</sup> fase, os professores titulares de turma selecionaram a amostra da turma necessária para a realização do estudo e, de seguida, preencheram o questionário a si dirigido. (apêndice 8).



Na 2.<sup>a</sup> fase, explicou-se, a cada criança do 2.<sup>o</sup> ano, que leria um texto e que, no final, teria de responder, por escrito, a quatro questões sobre este (apêndice 2), com o intuito de verificar a compreensão leitora. A aplicação decorreu individualmente, em contexto natural, num espaço (sala) disponível pela própria escola, com condições de privacidade e de algum isolamento acústico.

Este método permitiu quantificar o comportamento, sendo o método de medição selecionado um método permanente – gravação. Todas as leituras foram gravadas para realização das cotações e análise. Durante o tempo de leitura efetuada pela criança foram assinaladas, pelo aplicador, na folha de registo (apêndice 1), as palavras corretas, o número e o tipo de erros, o tempo de leitura e resposta às questões. Após a leitura, cada aluno respondeu a um questionário escrito (apêndice 7), no sentido de se verificar se existem hábitos de leitura, onde estas se realizam, com que frequência, se são efetuados de livre arbítrio e se a leitura é acompanhada e por quem.

Na 3.<sup>a</sup> fase, repetiram-se exatamente os mesmos passos com os alunos do 4.<sup>o</sup> ano de escolaridade (apêndice 4 e 3).

Na 4.<sup>a</sup> fase, foi solicitado a cada um dos alunos que levassem para casa um questionário, para ser preenchido pelos seus pais, no sentido de se poderem aferir, também, os hábitos de leitura (apêndice 6).

A análise de todos estes processos consistiu na análise funcional, mapeando-se as diversas áreas problemáticas, tendo como base de apoio uma folha de cotações, na qual se resumiu toda a informação para facilitar os cálculos. Para ajudar no processo, recorreu-se a um sumário do processo de cotação (apêndice 5). Após a obtenção dos dados, foram novamente ouvidas as gravações dos testes de fluência oral na leitura de texto, no sentido de verificar e corrigir possíveis erros de avaliação, objetivando a consolidação da exatidão dos dados obtidos.

Após a cotação das variáveis, a análise estatística dos dados foi efetuada recorrendo à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

A fidelidade dos resultados baseia-se no grau de confiança ou exatidão que podemos obter através da informação.

Segundo Almeida e Freire (1997), podemos analisar a precisão de um teste recorrendo a vários processos: teste-reteste (aplicação da mesma forma do teste aos mesmos sujeitos em momentos diferentes); reteste com forma paralela (aplicação aos mesmos sujeitos de uma forma paralela do teste em momentos diferentes); acordos interavaliadores (dois avaliadores diferentes deverão chegar às mesmas conclusões perante uma situação);



bipartição dos itens (duas metades equivalentes dos itens devem ter uma elevada correlação) e o cálculo da consistência interna (avaliar em que medida o grau de variância da prova se associa ao somatório da variância item a item). No presente estudo verificou-se a fidelidade interavaliadores e, para isso, recorreu-se à utilização do software SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Em relação ao processo de cotação das leituras, desenvolveu-se um sumário dos vários aspetos a ter em conta (fórmula de cálculo das palavras corretamente lidas por minuto; fórmula de cálculo da percentagem de palavras corretamente lidas; tipos de erros e respetivos códigos). Na folha de cotação (apêndice 5), estão definidos os tipos de erro de leitura considerados e os códigos a colocar.

Para efetuar a categorização dos erros, teve-se como base o trabalho de Johnson, Kress, e Pikulski (1990) e, também, as categorias de erros definidas em outras investigações que utilizam esta metodologia (Welsch, 2007; Daly III et al, 2002). Deste modo, foram consideradas as seguintes categorias de erros de leitura:

- pronúncia incorreta (quando a palavra é pronunciada de forma errada, por exemplo, óvo em vez de ovo);
- substituição de palavras (quando uma palavra é substituída por outra, por exemplo, em *alegres* ler *alegria*);
- substituição de fonema (quando o fonema é substituído por outro, por exemplo, em *veio* ler *vejo*);
- inversões (quando é trocada a ordem das letras na palavra, por exemplo, ler *prefume* em vez de *perfume*);
- omissões (quando uma ou mais letras, ou até palavras, são omitidas);
- adições (quando são adicionadas letras ou palavras que não constam no texto, por exemplo, em *sonhava* ler *sonhavam*);
- repetições (quando uma palavra ou um conjunto de palavras são repetidas);
- pausas ou interrupções (quando acontece uma pausa ou interrupção superior a cinco segundos).
- Ajudas (quando não consegue ler a palavra e é dada ajuda – é usada após a pausa e após verificação de que não vai conseguir ler)
- Autocorreções (quando o aluno lê a palavra com erro, mas corrige sozinho, seguidamente).



A tabela 7 sumaria esta informação:

Código	Descrição	Exemplo
PI	Pronuncia Incorreta	Pescóço em vez de pescoço
SF	Substituição de fonema	chirafa em vez de girafa
OF	Omissão de fonema	Domiam em vez de dormiam
AF	Adição de fonema	Piore em vez de pior
IF	Inversão do Fonema	Setás em vez de estás
SP	Substituição de palavras	Seria em vez de saíra
OP	Omissão de palavras	Não lê uma ou mais palavras do texto
AP	Adição de palavras	Acrescenta palavras ao texto
R	Repetições	Ler duas vezes ou mais a mesma palavra
AC	Auto-correções	Lê com erro mas corrige logo de seguida
P	Pausa	Pausa de mais de 5 segundos
AJ	Ajuda	Ajuda numa palavra que não consegue ler

*Tabela 7 – Descrição do tipo de erros*

Para determinar a velocidade de leitura (VL), calculou-se o número de palavras corretamente lidas (PC) por minuto, considerando o tempo de leitura em minutos (TL), através da fórmula:

$$VL = \left( \frac{PC}{TL} \right) \times 60$$

Para determinar a correção na leitura (CL), calculou-se a percentagem de palavras lidas corretamente (PC), considerando o número total de palavras no texto (TP), através da fórmula:

$$CL = \left( \frac{PC}{TP} \right) \times 100$$

## 5. Calendarização

Durante o ano letivo 2012/2013, realizaram-se as etapas acima descritas e, posteriormente, a análise e o tratamento dos dados.



No 3.º e último período do ano letivo 2012/2013, deu-se início às avaliações da fluência da leitura e preenchimento dos questionários.

Após a aplicação das avaliações e realizando os passos descritos anteriormente, analisaram-se todos os dados para se obterem respostas sobre o estudo.

#### 6. Variáveis em análise

As variáveis deste estudo foram: a velocidade de leitura (tendo sido registado o tempo de leitura dos textos), a correção (sendo registado o número de palavras lidas com correção, os erros cometidos, autocorreções e ajudas), a compreensão (com o registo das quatro respostas dadas para as questões de compreensão de cada texto) e os hábitos de leitura.



## CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

### 1. Apresentação dos resultados

#### 1.1. Caracterização Socioprofissional do Professor

Os professores que lecionam as turmas abordadas no presente estudo são ambos do sexo feminino. Ao nível da situação contratual, constata-se que uma das docentes pertence ao QZP e a outra está inserida no QA e ambas apresentam de 10 a 20 anos de carreira enquanto docentes.

Ambas as professoras referem que, durante a semana, dedicam de 5 a 8 horas à disciplina de português e os seus alunos realizam mais de cinco leituras por semana na sala de aula. Por sua vez, enquanto uma docente afirma que, sempre que apresenta textos novos, realiza uma leitura prévia, a outra profissional menciona que os alunos leem o texto inicialmente em silêncio. Ambas recorrem ao método analítico-sintético para iniciarem os alunos na leitura e na escrita. Relativamente aos alunos com dificuldades, uma docente afirma que, quando o método utilizado com estes alunos não resulta, persiste no mesmo método. A outra profissional menciona que muda o método utilizado, apontando recorrer ao método global.

#### 1.2. Caracterização Sociodemográfica e Hábitos de Leitura dos Alunos

Uma vez que, com o presente trabalho, se pretende, igualmente, abordar as diferenças existentes entre os alunos com bom desempenho e os alunos com dificuldades, optou-se por apresentar os resultados através da comparação dos resultados encontrados, mediante esta variável. Assim, para verificar se a diferença de resultados observados são estatisticamente significativos, recorreu-se ao teste de independência do *Qui-Quadrado* ( $\chi^2$ ), por se tratar de um teste não paramétrico que permite verificar se as diferenças percentuais encontradas entre os dois grupos são significativas, ou seja, se existe relação/dependência entre as variáveis em estudo.

Este teste tem implícitas duas hipóteses: a hipótese nula (que afirma que as variáveis são independentes, isto é, não apresentam relação entre si), e a hipótese alternativa (que menciona que os resultados são estatisticamente significativos, ou seja,



existe dependência/relação entre as variáveis). Pode rejeitar-se a hipótese nula e aceitar a relação entre as variáveis, sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

Na tabela seguinte, verifica-se que, tanto os bons alunos, como os alunos com dificuldades, são maioritariamente do sexo masculino (60%;  $n=6$ ). Nesta variável, não existiu necessidade da comparação entre grupos, porque as percentagens são iguais entre si.

**Tabela 8 – Distribuição do Género dos Alunos**

		Alunos			
		Bons alunos		Alunos com dificuldades	
		n	%	n	%
Sexo	Masculino	6	60,0%	6	60,0%
	Feminino	4	40,0%	4	40,0%

Relativamente aos hábitos de leitura, verifica-se que a totalidade de alunos com bom desempenho responderam afirmativamente à questão (100%;  $n=10$ ), enquanto a percentagem de alunos com dificuldades que apresenta hábitos de leitura é de 80% ( $n=8$ ). No entanto, apesar de se constatar que existem mais hábitos de leitura por parte dos bons alunos, a diferença não é considerada estatisticamente significativa ( $\chi^2=2,222$ ;  $p=0,237$ ).

Os dois alunos que afirmaram não possuir hábitos de leitura apontaram a falta de tempo como o motivo primordial para não ler e um deles assinalou igualmente a dificuldade de concentração. Nesta variável, não se justificou a aplicação do teste.

Dos alunos que afirmam possuir hábitos de leitura, a maioria dos dois grupos assinalou os livros (80%;  $n=8$  e 90%;  $n=9$ ) e a BD (50%;  $n=5$  e 60%;  $n=6$ ) como a principal leitura. Uma vez mais, nesta variável, não existe diferença estatística entre os resultados por grupo, ou seja, não existe relação entre o tipo de leitura e a capacidade escolar dos alunos ( $\chi^2=1,053$ ;  $p=0,500$ ).

**Tabela 9 – Hábitos de Leitura dos Alunos**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Hábitos de leitura	Sim	10	100%	8	80,0%	2,222	,237
	Não			2	20,0%		
Porque Não:	Tenho dificuldades			2	100%		
	Dificuldades de concentração			1	50,0%		
O que lê:	Livros	8	80,0%	9	90,0%		
	Jornais			2	20,0%		
	Revistas	2	20,0%			1,053	,500
	BD	5	50,0%	6	60,0%		
	Outro	1	10,0%				

No que concerne ao tempo dedicado à leitura por semana, verifica-se que, na maioria, os alunos de ambos os grupos refere o período de 30 minutos (60%; n=6). No grupo dos bons alunos, destaca-se, também, a categoria entre 30 minutos e 1 hora (30%; n=3) e, nos alunos com dificuldades, o equivalente a 20% (n=2) afirmam que dependem de mais de 3 horas a ler. Contudo, apesar das diferenças percentuais observadas e de transparecer que os alunos com dificuldades passam mais tempo a ler por semana, as variáveis são independentes ( $\chi^2=2,100$ ;  $p=287$ ), logo, pode concluir-se que o tempo semanal de leitura não está diretamente associado à prestação escolar.

Quanto à companhia durante a leitura, verifica-se que a maioria de alunos dos dois grupos afirma que costumam ler sozinhos (90%; n=9 e 70%; n=7 respetivamente), mas existe o valor de 50% de alunos com dificuldades que afirmam que também costumam ler acompanhados, tendo referido os pais e irmãos como a companhia habitual. Esta diferença é estatisticamente significativa ( $\chi^2=3,810$ ;  $p=0,047$ ), confirmando que existe relação entre as variáveis, ou seja, há a tendência para que os alunos com dificuldades estejam acompanhados durante o período de leitura.

**Tabela 10 – Tempo Dedicado à Leitura e Companhia Durante a Leitura**

	Alunos				Qui-Quadrado		
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		$\chi^2$	p	
	n	%	n	%			
Tempo dedicado à leitura por semana	Nenhum		1	10,0%			
	30 minutos	6	60,0%	6	60,0%		
	De 30 minutos a 1h	3	30,0%	1	10,0%	2,100	,287
	De 1h a 3 horas	1	10,0%				
	Mais de 3 horas			2	20,0%		
Costumas ler:	Sozinho	9	90,0%	7	70,0%	<b>3,810</b>	<b>,047</b>
	Acompanhado	1	10,0%	5	50,0%		

Na frequência de leitura, as percentagens mais salientes surgem na leitura diária em ambos os grupos (40%; n=4), destacando-se a frequência semanal nos bons alunos (40%; n=4) e a leitura ocasional ou nas férias nos alunos com dificuldades (20%; n=2). Todavia, apesar de se constatar que existe a tendência para que os alunos com boa prestação escolar apresentem hábitos de leitura mais regulares, a diferença não é considerada significativa ( $\chi^2=2,233$ ; p=0,267) e pode afirmar-se que a frequência de leitura não difere por grupo.

O mesmo se verifica relativamente ao tempo dedicado à leitura, pois a maioria dos alunos de ambos os grupos considera que o tempo dedicado à leitura é suficiente (80%; n=8 e 70%; n=7 respetivamente). As variáveis são independentes, ou seja, não existe relação entre as variáveis ( $\chi^2=1,053$ ; p=0,500).

Relativamente ao número de livros lidos anualmente (excluindo os manuais escolares) constata-se que não existe diferença significativa ( $\chi^2=3,633$ ; p=0,218), embora a percentagem mais saliente de bons alunos assinale dois livros (40%; n=4) e o valor mais expressivo de alunos com dificuldades refira que lê quatro ou mais livros anualmente (50%; n=5).

Por fim, na tabela seguinte, pode ainda observar-se que a maioria dos alunos afirma que costuma ler no quarto (ambos com 70%; n=7). Destaca-se ainda a leitura na escola (50%; n=5 e 40%; n=4 respetivamente) e, nos bons alunos, a leitura na sala de casa (50%; n=5), mas as variáveis não apresentam relação entre si ( $\chi^2=0,556$ ; p=0,763).



**Tabela 11 – Frequência e Local de Leitura**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p
		n	%	n	%		
Frequência de leitura	Todos os dias	4	40,0%	4	40,0%	2,233	,267
	Semanalmente	4	40,0%	2	20,0%		
	Mensalmente	1	10,0%				
	Nas férias	1	10,0%	2	20,0%		
	Raramente			2	20,0%		
Tempo dedicado à leitura	Suficiente	8	80,0%	7	70,0%	1,053	,500
	Insuficiente	2	20,0%	3	30,0%		
Número de livros que lê anualmente	Um	1	10,0%	3	30,0%	3,633	,218
	Dois	4	40,0%	1	10,0%		
	Três	2	20,0%	1	10,0%		
	Quatro ou mais	3	30,0%	5	50,0%		
Onde costuma ler	Quarto	7	70,0%	7	70,0%	,556	,763
	Cozinha	1	10,0%	1	10,0%		
	Sala	5	50,0%	2	20,0%		
	Escola	5	50,0%	4	40,0%		

Perante a questão de quem seleciona os livros que lê, a sugestão dos pais surge como a alternativa mais assinalada (40%; n=4 e 50%; n=5 respetivamente), seguindo-se a categoria “outro”, na qual os alunos assumiram que são eles próprios a escolher a sua leitura. Nesta questão, não se observaram diferenças significantes por grupo ( $\chi^2=1,053$ ;  $p=0,500$ ). Também se observa que a totalidade de bons alunos afirma que os livros que leem são comprados (100%; n=10), enquanto 20% de alunos com dificuldades indicam que os livros são requisitados. Porém, a diferença percentual não é estatística ( $\chi^2=2,222$ ;  $p=0,237$ ).

**Tabela 12 – Seleção e Aquisição dos Livros**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p
		n	%	n	%		
Como selecciona os livros que lê	Conselhos de amigos			1	10,0%	1,053	,500
	Sugestão do(a) professor(a)	2	20,0%	1	10,0%		
	Sugestão dos pais	4	40,0%	5	50,0%		
	Publicidade	2	20,0%	1	10,0%		
	Outro	4	40,0%	3	30,0%		
Os livros são:	Comprados	10	100,0%	8	80,0%	2,222	,237
	Requisitados			2	20,0%		



Em relação aos hábitos de leitura dos pais dos alunos, verifica-se que a maioria de crianças de ambos os grupos afirma que os pais costumam ler, sendo a percentagem ligeiramente mais elevada por parte dos alunos com dificuldades (80%; n=8 e 90%; n=9 respetivamente), mas não existe relação entre as variáveis ( $\chi^2=1,053$ ;  $p=0,500$ ). Também no tipo de leitura não surgem diferenças estatísticas ( $\chi^2=1,446$ ;  $p=0,238$ ), pois verifica-se que as percentagens de ambos os grupos estão centradas nos livros, jornais e revistas (apesar de se destacar a leitura de revistas por parte dos pais dos alunos com boa prestação).

Quanto à frequência da leitura por parte dos pais, verifica-se que a percentagem mais expressiva de ambos os grupos surge na frequência diária e semanal (37,5% e 33,3%), destacando-se a leitura nas férias, no caso dos pais dos bons alunos (25%) e a leitura ocasional, nos pais dos alunos com dificuldades (22,2%), mas não se encontrou relação entre as variáveis em teste ( $\chi^2=2,958$ ;  $p=0,292$ ). Por outro lado, no que respeita ao local de leitura dos pais, surgem diferenças significativas ( $\chi^2=7,837$ ;  $p=0,041$ ) e conclui-se que os pais dos alunos com dificuldades leem mais no quarto (55,6%; n=5) e os pais dos bons alunos leem mais na sala de casa (62,5%; n=5).

**Tabela 13 – Hábitos de Leitura dos pais observados pelos alunos**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		$\chi^2$	p
		n	%	n	%		
Os pais costumam ler	Sim	8	80,0%	9	90,0%	1,053	,500
	Não	2	20,0%	1	10,0%		
O que lêem	Livros	4	50,0%	4	44,4%	1,446	,238
	Jornais	5	62,5%	6	66,7%		
	Revistas	5	62,5%	3	33,3%		
	BD			1	11,1%		
	Outro			1	11,1%		
Frequência leitura dos pais	Todos os dias	3	37,5%	3	33,3%	2,958	,292
	Semanalmente	3	37,5%	3	33,3%		
	Mensalmente			1	11,1%		
	Nas férias	2	25,0%				
	Raramente			2	22,2%		
Onde costumam ler	Quarto	2	25,0%	5	55,6%	7,837	,041
	Cozinha			1	11,1%		
	Sala	5	62,5%	2	22,2%		
	Outro	1	12,5%	2	22,2%		

A maioria dos bons alunos afirma que, para eles, ler é essencialmente uma forma de aprender (70%; n=7) e os alunos com dificuldades assinalaram que, para além de



uma forma de aprender, a leitura é um prazer (ambas as categorias com 40%; n=4). Todavia, apesar da diferença percentual observada, o teste não assume existir dependência entre as variáveis ( $\chi^2=1,818$ ; p=0,185).

Perante a questão de se estão a ler algum livro no momento da administração do questionário, o equivalente a 50% (n=5) respondeu afirmativamente, sendo a percentagem de respostas positivas de 40% nos alunos com dificuldades, porém, a diferença não é significativa ( $\chi^2=1,053$ ; p=0,500). Os alunos que responderam estar a ler, no momento, um livro, conseguiram referir o título do livro, mas apenas um referenciou o autor. Na sua totalidade, tratava-se de livros infantis como, por exemplo, “Winnie the Pooh e o Mel”, o “Diário de um Banana” ou o “Príncipezinho”.

**Tabela 14 – Leitura dos Alunos**

	Alunos				Qui-Quadrado		
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p	
	n	%	n	%			
Para ti ler é:	Uma obrigação		1	10,0%			
	Um prazer	3	30,0%	4	40,0%		
	Forma de aprender	7	70,0%	4	40,0%	1,818	,185
	Passatempo	1	10,0%	1	10,0%		
	Aborrecimento	1	10,0%				
	Outro			1	10,0%		
Está a ler algum livro neste momento	Sim	5	50,0%	4	40,0%	1,053	,500
	Não	5	50,0%	6	60,0%		

### 1.3. Caracterização Sociodemográfica e Hábitos de Leitura dos Pais

Também a apresentação dos resultados dos pais recorrerá ao teste de *Qui-Quadrado*, pois pretende-se saber se existem diferenças mediante a prestação escolar dos alunos.

Ao nível da própria caracterização demográfica dos pais, surgem diferenças estatísticas entre os grupos, pois constata-se que os pais dos bons alunos apresentam maioritariamente de 31 a 40 anos (70%; n=7) e 20% (n=2) apresenta de 21 a 30 anos, sendo que a percentagem dos pais dos alunos com dificuldades estão distribuídas maioritariamente entre os 31 e 40 anos (60%; n=6) e entre 41 e 50 anos (40%; n=4). Assim, através do teste é possível verificar que os pais dos alunos com dificuldades apresentam, na generalidade, uma idade mais elevada do que os pais dos bons alunos



( $\chi^2=4,777$ ;  $p=0,046$ ). Da mesma forma, também se verifica que os encarregados de educação dos alunos com boa prestação são, quase totalmente, do sexo feminino (90%:  $n=9$ ), e a presença de progenitores do sexo masculino é mais destacada nos alunos com dificuldades (40%;  $n=4$ ), sendo esta diferença percentual considerada significativa ( $\chi^2=3,400$ ;  $p=0,047$ ).

**Tabela 15 – Idade e Sexo dos Pais**

	Alunos				Qui-Quadrado		
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p	
	n	%	n	%			
Idade	21-30 anos	2	20,0%				
	31-40 anos	7	70,0%	6	60,0%	<b>4,777</b>	<b>,046</b>
	41-50 anos	1	10,0%	4	40,0%		
Sexo	Masculino	1	10,0%	4	40,0%	<b>3,400</b>	<b>,047</b>
	Feminino	9	90,0%	6	60,0%		

Quanto ao grau de escolaridade dos pais, também se verifica que existe diferença entre os grupos. Os progenitores dos alunos com bom desempenho apresentam escolaridade mínima de 12º ano, enquanto os pais dos alunos com dificuldades apresentam, na maioria, o 9º ano de escolaridade (60%;  $n=6$ ), e existe dependência entre as variáveis ( $\chi^2=13,143$ ;  $p=0,002$ ), o que permite afirmar que existe relação entre o grau académico do pai e a prestação escolar dos alunos. O mesmo se verifica em relação à escolaridade das mães ( $\chi^2=9,867$ ;  $p=0,005$ ), pois as mães dos alunos considerados bons alunos apresentam habilitações literárias mais elevadas do que as progenitoras dos alunos com dificuldades (a escolaridade mínima das mães dos bons alunos é o 12º ano, enquanto o valor de 60% das mães dos alunos com dificuldades possui o 9º ano).

**Tabela 16 – Habilitações Académicas dos Pais**

	Alunos				Qui-Quadrado		
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p	
	n	%	n	%			
Pai	6º Ano		1	10,0%			
	9º Ano		6	60,0%			
	12º Ano	4	40,0%	3	30,0%	<b>13,143</b>	<b>,002</b>
	Licenciatura	4	40,0%				
	Mestrado	2	20,0%				
Mãe	9º Ano		6	60,0%			
	12º Ano	3	30,0%	2	20,0%		
	Licenciatura	4	40,0%	2	20,0%	<b>9,867</b>	<b>,005</b>
	Pós-Graduação	1	10,0%				
	Mestrado	2	20,0%				

Ao nível do gosto pela leitura, não existem diferenças estatísticas ( $\chi^2=1,053$ ;  $p=0,500$ ) e verifica-se que apenas um dos progenitores inquiridos afirma que não gosta de ler.

Também se verifica que a totalidade de elementos afirma que entende o que lê, mas a percentagem de elementos que costumava ver os pais a ler é mais elevada por parte dos progenitores dos alunos com bom desempenho escolar (80%;  $n=8$ ), enquanto, no outro grupo, a percentagem é de apenas 50% ( $n=5$ ), confirmando-se que existe dependência entre as variáveis ( $\chi^2=3,027$ ;  $p=0,049$ ).

**Tabela 17 – Gosto pela Leitura e Hábitos de Leitura na Família**

	Alunos				Qui-Quadrado		
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p	
	n	%	n	%			
Gosta de ler	Sim	10	100,0%	9	90,0%	1,053	,500
	Não			1	10,0%		
Compreende o que lê	Sim	10	100,0%	10	100,0%		
Costumava ver os seus pais ler	Sim	8	80,0%	5	50,0%		
	Não	2	20,0%	5	50,0%	<b>3,027</b>	<b>,049</b>

Relativamente ao tipo de leitura, observa-se que os pais dos bons alunos assinalaram maioritariamente os textos na internet (100%), a literatura e as revistas (90%), sendo estas, também, as categorias com as percentagens mais salientes dos pais



dos alunos com dificuldades, embora, na literatura, o valor seja mais baixo (60%). Também se constata que os pais dos bons alunos assinalaram mais frequentemente a leitura didática e de culinária. A diferença percentual é significativa ( $\chi^2=8,053$ ;  $p=0,035$ ), confirmando que o tipo de leitura difere entre os grupos.

**Tabela 18 – Tipo de Literatura dos Pais**

	Alunos				Qui-Quadrado	
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
	n	%	n	%		
Literatura	9	90,0%	6	60,0%		
Religiosos	2	20,0%	1	10,0%		
Didáticos	5	50,0%	3	30,0%		
Banda Desenhada	4	40,0%	1	10,0%	<b>8,053</b>	<b>,035</b>
Revistas	9	90,0%	10	100,0%		
Textos da Internet	10	100,0%	9	90,0%		
Culinária	4	40,0%	2	20,0%		

A maioria dos pais de ambos os grupos afirma que gosta de ler os livros inteiros (90%; n=9 e 60%; n=6 respectivamente), contudo, a percentagem de pais que apenas lê partes/capítulos é mais elevada (40%; n=4), existindo dependência entre as variáveis ( $\chi^2=3,400$ ;  $p=0,047$ ).

Na forma de ler existem, igualmente, diferenças significativas ( $\chi^2=9,111$ ;  $p=0,006$ ), verificando-se que, enquanto os pais dos bons alunos gostam de ler um livro de cada vez (40%) ou vários livros em simultâneo (50%), os pais dos alunos com dificuldades optam por ler um livro de cada vez (50%) ou só partes/capítulos das obras (40%).

**Tabela 19 – Forma de Ler dos Pais**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Quando lê os livros:	Partes/Capítulos	1	10,0%	4	40,0%	<b>3,400</b>	<b>,047</b>
	Inteiro	9	90,0%	6	60,0%		
Como lê:	Um livro de cada vez	4	40,0%	5	50,0%	<b>9,111</b>	<b>,006</b>
	Vários	5	50,0%				
	Só partes/capítulos			4	40,0%		
	Lê até ao fim, mesmo que não goste	1	10,0%	1	10,0%		

Relativamente aos locais onde costumam ler, destaca-se a leitura em casa da totalidade de pais dos bons alunos (100%; n=10), bem como a leitura no trabalho (50%; n=5). Os pais dos alunos com dificuldades, para além da leitura em casa (70%; n=7), destacaram, igualmente, a leitura nos cafés (60%; n=6) e nos transportes, consultórios e/ou salões de beleza (60%; n=6). Os valores do teste estatístico permitem rejeitar a independência de resultados e assumir que o local de leitura dos pais apresenta diferenças significativas entre si ( $\chi^2=6,667$ ;  $p=0,016$ ).

Os motivos primordiais que conduzem à leitura dos pais dos alunos com bom desempenho escolar são: estar atualizado (90%; n=9), o prazer da leitura (90%; n=9) e motivos profissionais (60%; n=6). Os pais dos alunos com dificuldades indicaram, maioritariamente, estar atualizado e o prazer (100%; n=10 e 40%; n=4) e a diferença percentual é significativa ( $\chi^2=5,495$ ;  $p=0,029$ ), sendo que a principal diferença surge na motivação profissional e no prazer da leitura.

**Tabela 20 – Locais Onde Costuma Ler e Motivação para a Leitura**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Onde costuma ler	Casa	10	100,0%	7	70,0%	<b>6,667</b>	<b>,016</b>
	Trabalho	5	50,0%				
	Biblioteca	2	20,0%	1	10,0%		
	Café	3	30,0%	6	60,0%		
	Transportes/consultórios/salões de beleza, etc.	2	20,0%	6	60,0%		
Porque lê	Estar atualizado	9	90,0%	10	100,0%	<b>5,495</b>	<b>,029</b>
	Prazer	9	90,0%	4	40,0%		
	Motivos religiosos	0	,0%	0	,0%		
	Motivos profissionais	6	60,0%	1	10,0%		

Os pais dos bons alunos referiram que leem, pelo menos, um livro por ano, destacando-se, também, os que leem mais de três livros, enquanto 30% dos pais dos alunos com dificuldades assumiram que não leem qualquer livro anualmente. Assim, através do teste, confirma-se que os pais dos bons alunos apresentam mais hábitos de leitura do que os pais do grupo restante, pois a diferença é significativa ( $\chi^2=8,500$ ;  $p=0,006$ ).

Por sua vez, relativamente aos impedimentos para lerem mais, as respostas não apresentam diferenças estatísticas ( $\chi^2=1,053$ ;  $p=0,500$ ) e ambos os grupos apontam como motivo principal a falta de tempo (100%;  $n=10$ ).

**Tabela 21 – Livros Lidos Anualmente e Impedimento para Ler Mais**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
Quanto livros lê anualmente	Nenhum			3	30,0%	<b>8,500</b>	<b>,006</b>
	Um	3	30,0%	5	50,0%		
	Dois	2	20,0%	2	20,0%		
	Três	2	20,0%				
	Mais de três	3	30,0%				
Porque não lê mais	Falta de tempo	10	100,0%	10	100,0%	1,053	,500
	Desinteresse			1	10,0%		
	Dificuldades de visão	1	10,0%	1	10,0%		
	Dificuldades de compreensão	0	,0%	0	,0%		
	Dificuldades de concentração	1	10,0%				



No que respeita às competências leitoras, constata-se que os pais dos alunos com bom desempenho assinalaram, maioritariamente, que detêm boas competências de leitura (60%; n=6), enquanto os pais dos alunos com dificuldades indicaram, quase na totalidade, que as suas competências são médias (90%; n=9), concluindo-se que os pais dos bons alunos apresentam, claramente, melhores competências leitoras ( $\chi^2=7,571$ ;  $p=0,010$ ).

No que respeita à idade que do(a) filho(a) quando lhe ofereceram o primeiro livro, existem diferenças ( $\chi^2=4,100$ ;  $p=0,049$ ), pois os pais dos bons alunos indicaram, maioritariamente, que o(a) filho(a) tinha meses (70%; n=7) e os pais dos alunos com dificuldades assinalaram, maioritariamente, 1 ano de idade (50%; n=5). O mesmo se verifica relativamente à leitura da primeira história, em que a totalidade de pais dos bons alunos indicou meses de idade (100%; n=10) e 30% dos demais pais indicou 1 ano de idade. Esta diferença é estatisticamente significativa ( $\chi^2=4,691$ ;  $p=0,030$ ).

**Tabela 22 – Competências Leitoras e Introdução dos Filhos na Leitura**

		Alunos				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p
		n	%	n	%		
Competências leitoras	Excelentes	1	10,0%				
	Boas	6	60,0%	1	10,0%	<b>7,571</b>	<b>,010</b>
	Médias	3	30,0%	9	90,0%		
Que idade tinha o seu filho quando ofereceu o 1º livro	Meses	7	70,0%	3	30,0%		
	1 Ano	3	30,0%	5	50,0%	<b>4,100</b>	<b>,049</b>
	2 Anos			2	20,0%		
Que idade tinha o seu filho quando lhe leu a 1ª história	Meses	10	100,0%	7	70,0%	<b>4,691</b>	<b>,030</b>
	1 Ano			3	30,0%		

Por fim, verifica-se que os pais dos bons alunos classificam a fluência leitora do(a) filho(a) como sendo boa ou excelente (50%; n=5 e 30%; n=3 respetivamente) e os pais dos alunos com dificuldades avaliam as competências do(a) filho(a) como sendo médias ou fracas (60%; n=6 e 40%; n=4). Existe, claramente, uma dependência entre as variáveis, concluindo-se que a fluência leitora está dependente da prestação escolar dos alunos ( $\chi^2=14,000$ ;  $p=0,001$ ).

No que concerne ao envolvimento na vida escolar dos filhos, verifica-se que existe maior envolvimento por parte dos pais dos bons alunos (que referiram que o seu



envolvimento é excelente ou bom, ambas com 50%; n=5), dado que a maior parte dos pais dos alunos com dificuldades assinalaram, maioritariamente, que o envolvimento é bom (80%; n=8), sendo esta diferença estatística ( $\chi^2=3,027$ ;  $p=0,049$ ).

**Tabela 23 – Competências Leitoras dos Filhos e Envolvimento na Vida Escolar**

	Alunos				Qui-Quadrado	
	Bons alunos		Alunos com dificuldades		$\chi^2$	p
	n	%	n	%		
Como classifica a fluência leitora do seu filho	Excelente	3	30,0%			
	Boa	5	50,0%		<b>14,000</b> <b>,001</b>	
	Média	2	20,0%	6	60,0%	
	Fraca			4	40,0%	
Como classifica o seu envolvimento na vida escolar do seu filho	Excelente	5	50,0%	2	20,0%	<b>3,027</b> <b>,049</b>
	Boa	5	50,0%	8	80,0%	

#### 1.4. Avaliação da Leitura e Comparação Entre os Avaliadores

Através da tabela de avaliação, o primeiro passo consiste em saber quais os erros mais comuns dos alunos. Deste modo e englobando a totalidade de avaliações, verifica-se que, no geral, os erros mais habituais ocorrem na substituição de fonemas ( $m=2,97$ ;  $dp=3,93$ ), seguindo-se as autocorrecções ( $m=1,63$ ;  $dp=2,08$ ), a omissão de fonemas ( $m=1,50$ ;  $dp=2,50$ ), a substituição de palavras ( $m=1,48$ ;  $dp=3,30$ ), as ajudas ( $m=1,42$ ;  $dp=4,34$ ), e as repetições ( $m=1,35$ ;  $dp=1,67$ ).

Ao verificar os resultados por ano de escolaridade, verifica-se que os erros ocorreram, maioritariamente, nas mesmas dimensões que nos resultados gerais, embora surjam por ordem diferente. Nos alunos do 2º ano, a maioria dos erros ocorreu na substituição de fonemas ( $m=4,83$ ;  $dp=4,70$ ), nas ajudas ( $m=2,80$ ;  $dp=5,86$ ), na omissão de fonemas ( $m=1,90$ ;  $dp=2,59$ ), nas autocorrecções ( $m=1,80$ ;  $dp=2,61$ ), e nas pausas ( $m=1,10$ ;  $dp=1,24$ ). Nos alunos do 4º ano, os erros situaram-se na substituição de palavras ( $m=2,10$ ;  $dp=4,47$ ), nas repetições ( $m=1,90$ ;  $dp=1,84$ ), nas autocorrecções ( $m=1,47$ ;  $dp=1,41$ ), na substituição de fonemas e palavras (ambas com média de 1,10). O número total de erros, no geral, é de aproximadamente 12 erros ( $m=12,35$ ;  $dp=11,23$ ), a média de erros dos alunos do 2º ano é de 15,00 ( $dp=13,18$ ) e, no 4º ano, em média, ocorreram 9,70 erros ( $dp=8,26$ ).

**Tabela 24 – Tipo de Erros mais Comuns na Totalidade de Avaliações**

	Ano de escolaridade								
	2º Ano			4º Ano			Total		
	n	Média	dp	n	Média	dp	n	Média	dp
Substituição de fonemas	<b>30</b>	<b>4,83</b>	<b>4,70</b>	<b>30</b>	<b>1,10</b>	<b>1,47</b>	<b>60</b>	<b>2,97</b>	<b>3,93</b>
Inversão de fonemas	30	,00	,00	30	,00	,00	60	,00	,00
Omissão de fonemas	<b>30</b>	<b>1,90</b>	<b>2,59</b>	<b>30</b>	<b>1,10</b>	<b>2,38</b>	<b>60</b>	<b>1,50</b>	<b>2,50</b>
Adição de fonemas	30	,20	,41	30	,10	,31	60	,15	,36
Substituição de palavras	<b>30</b>	<b>,87</b>	<b>1,17</b>	<b>30</b>	<b>2,10</b>	<b>4,47</b>	<b>60</b>	<b>1,48</b>	<b>3,30</b>
Omissão de palavras	30	,00	,00	30	,90	2,75	60	,45	1,98
Adição de palavras	30	,30	,47	30	,00	,00	60	,15	,36
Repetições	30	,80	1,27	<b>30</b>	<b>1,90</b>	<b>1,84</b>	<b>60</b>	<b>1,35</b>	<b>1,67</b>
Pausas	<b>30</b>	<b>1,10</b>	<b>1,24</b>	30	,40	,67	60	,75	1,05
Autocorreções	<b>30</b>	<b>1,80</b>	<b>2,61</b>	<b>30</b>	<b>1,47</b>	<b>1,41</b>	<b>60</b>	<b>1,63</b>	<b>2,08</b>
Ajudas	<b>30</b>	<b>2,80</b>	<b>5,86</b>	30	,03	,18	60	<b>1,42</b>	<b>4,34</b>
Pronúncia incorreta	30	,40	,81	30	,60	,67	60	,50	,75
Número total de erros	<b>30</b>	<b>15,00</b>	<b>13,18</b>	<b>30</b>	<b>9,70</b>	<b>8,26</b>	<b>60</b>	<b>12,35</b>	<b>11,23</b>

Ao fazer a comparação da grelha de avaliação por grupo de alunos (bons alunos ou alunos com dificuldades), optou-se por fazer a comparação, separando a grelha em quatro partes distintas (perguntas iniciais, tipo de erro, resumo e compreensão), pois a estatística a utilizar difere mediante as variáveis. Além disso, a apresentação dos resultados será realizada por ano de escolaridade, ou seja, as comparações no 2º ano e no 4º ano serão apresentadas em tabelas diferentes.

Assim, na tabela seguinte, constam os resultados dos alunos do 2º ano relativamente às duas perguntas iniciais. Como se trata de uma comparação percentual, recorreu-se novamente ao teste de independência do *Qui-Quadrado*. Através da mesma, observa-se que a totalidade de bons alunos acertou na questão sobre o que via na imagem (100%; n=5), e no grupo dos alunos com dificuldade três alunos não acertaram (20%). A diferença percentual entre os grupos não é significativa ( $\chi^2=1,111$ ; p=0,500).

Também na segunda pergunta somente três alunos erraram, mas, desta vez, trata-se de participantes que são considerados alunos com bom desempenho. A diferença entre os grupos também não é estatística ( $\chi^2=1,111$ ; p=0,500).

**Tabela 25 – Resultados às Perguntas Iniciais dos Alunos do 2º Ano**

		Alunos 2º Ano				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
O que vês na imagem	Errou			3	20,0%	1,111	,500
	Acertou	15	100,0%	12	80,0%		
O que pensas que vai acontecer	Errou	3	20,0%			1,111	,500
	Acertou	12	80,0%	15	100,0%		

Nos alunos do 4º ano, também não se verificam diferenças estatísticas dos resultados ( $\chi^2=1,111$ ;  $p=0,500$ ), em particular na segunda questão, na qual a totalidade de alunos de ambos os grupos acertou na resposta, não sendo possível realizar a comparação de resultados. Na primeira pergunta, apenas um elemento errou a resposta, não se tratando de uma diferença percentual significativa.

**Tabela 26 – Resultados às Perguntas Iniciais dos Alunos do 4º Ano**

		Alunos 4º Ano				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X <sup>2</sup>	p
		n	%	n	%		
O que vês na imagem	Errou			1	20,0%	1,111	,500
	Acertou	5	100,0%	4	80,0%		
O que pensas	Acertou	5	100,0%	5	100,0%		

Para a comparação dos tipos de erros na leitura por grupo de alunos, recorreu-se ao teste não paramétrico de *Mann-Whitney (U)*, por se mostrar próprio à comparação de médias entre dois grupos em amostras reduzidas. Este teste tem igualmente implícitas a hipótese nula (que afirma que as médias são iguais) e a hipótese alternativa (que afirma que a diferença de médias é significativa), podendo-se rejeitar a igualdade e assumir a diferença de resultados sempre que o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

Assim, nos alunos do 2º ano verifica-se que, em quase todas as dimensões, a média de erros obtidos é maior por parte dos alunos com dificuldades, com exceção das categorias da adição de palavras ( $m=0,40$  e  $m=0,20$  respetivamente) e das repetições



( $m=1,00$  e  $m=0,60$ ), mas a diferença das médias nestas dimensões não é estatisticamente significativa ( $U=90,000$ ;  $p=0,367$  e  $U=94,500$ ;  $p=0,354$ ).

Por sua vez, existem algumas dimensões onde a diferença de médias é considerada estatisticamente significativa e nas quais podemos assumir que o número de erros é claramente superior por parte dos alunos com dificuldades, sendo estas: a substituição de fonemas ( $m=2,27$  e  $m=7,40$ ;  $U=33,000$  e  $p=0,001$ ), a omissão de fonemas ( $m=0,60$  e  $m=3,20$ ;  $U=31,500$  e  $p < 0,001$ ), a substituição de palavras ( $m=0,13$  e  $m=1,60$ ;  $U=12,000$  e  $p < 0,001$ ), as pausas ( $m=0,40$  e  $m=1,80$ ;  $U=31,500$  e  $p < 0,001$ ), as autocorrekções ( $m=0,40$  e  $m=3,20$ ;  $U=40,500$  e  $p=0,002$ ), as ajudas ( $m=0,00$  e  $m=5,60$ ;  $U=61,000$  e  $p=0,016$ ), e a pronúncia incorreta ( $m=0,00$  e  $m=1,80$ ;  $U=20,000$  e  $p=0,003$ ). Também no número total de erros, a diferença entre os grupos é expressiva e significativa ( $U=4,500$ ;  $p < 0,001$ ). Por sua vez, as médias demonstram que o número de erros durante a leitura é claramente mais elevado por parte dos alunos com dificuldades ( $m=5,20$  e  $m=24,80$  respectivamente).

**Tabela 27 – Tipo de Erros e Número Total de Erros dos Alunos do 2º Ano**

	Alunos 2º Ano	n	Média	dp	Mann-Whitney	
					U	p
Substituição de fonemas	Bons alunos	15	2,27	3,08	<b>33,000</b>	<b>,001</b>
	Alunos com dificuldades	15	7,40	4,70		
Inversão de fonemas	Bons alunos	15	,00	,00	112,500	1,000
	Alunos com dificuldades	15	,00	,00		
Omissão de fonemas	Bons alunos	15	,60	,83	<b>31,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	3,20	3,10		
Adição de fonemas	Bons alunos	15	,00	,00	67,500	,206
	Alunos com dificuldades	15	,40	,51		
Substituição de palavras	Bons alunos	15	,13	,35	<b>12,000</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	1,60	1,24		
Omissão de palavras	Bons alunos	15	,00	,00	112,500	1,000
	Alunos com dificuldades	15	,00	,00		
Adição de palavras	Bons alunos	15	,40	,51	90,000	,367
	Alunos com dificuldades	15	,20	,41		
Repetições	Bons alunos	15	1,00	1,31	94,500	,354
	Alunos com dificuldades	15	,60	1,24		
Pausas	Bons alunos	15	,40	,83	<b>31,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	1,80	1,21		
Autocorreções	Bons alunos	15	,40	,83	<b>40,500</b>	<b>,002</b>
	Alunos com dificuldades	15	3,20	3,03		
Ajudas	Bons alunos	15	,00	,00	<b>61,000</b>	<b>,016</b>
	Alunos com dificuldades	15	5,60	7,37		
Pronúncia incorreta	Bons alunos	15	,00	,00	<b>20,000</b>	<b>,003</b>
	Alunos com dificuldades	15	1,80	1,01		
Número total de erros	Bons alunos	15	5,20	3,17	<b>4,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	24,80	11,99		

Nos alunos do 4º ano de escolaridade, também se constata algumas diferenças significativas, embora as mesmas ocorram em somente em quatro dimensões e no número total de erros durante a leitura. As diferenças são observadas na substituição de fonemas ( $m=0,20$  e  $m=2,00$ ;  $U=13,500$  e  $p < 0,001$ ), na omissão de fonemas ( $m=0,20$  e  $m=2,00$ ;  $U=63,000$  e  $p=0,018$ ), na substituição de palavras ( $m=0,20$  e  $m=4,00$ ;  $U=36,000$  e  $p=0,001$ ), e nas autocorreções ( $m=0,60$  e  $m=2,33$ ;  $U=33,000$  e  $p=0,001$ ). Em todas as categorias, o número de erros é mais elevado por parte dos alunos com dificuldades.

O mesmo se verifica no número total de erros, que é claramente mais alto neste grupo ( $m=3,80$  e  $m=15,60$  respectivamente), podendo a hipótese da diferença ser assumida ( $U=22,500$  e  $p < 0,001$ ). É, ainda, de referir que a única dimensão em que a média é



mais alta por parte dos alunos com bom desempenho escolar é nas pausas ( $m=0,60$  e  $m=0,20$ ), embora não se trate de uma diferença expressiva ( $U=85,500$ ;  $p=0,164$ ).

**Tabela 28 – Tipo de Erros e Número Total de Erros dos Alunos do 4º Ano**

	Alunos 4º Ano	n	Média	dp	Mann-Whitney	
					U	p
Substituição de fonemas	Bons alunos	15	,20	,41	<b>13,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	2,00	1,60		
Inversão de fonemas	Bons alunos	15	,00	,00	112,500	1,000
	Alunos com dificuldades	15	,00	,00		
Omissão de fonemas	Bons alunos	15	,20	,41	<b>63,000</b>	<b>,018</b>
	Alunos com dificuldades	15	2,00	3,14		
Adição de fonemas	Bons alunos	15	,00	,00	90,000	,073
	Alunos com dificuldades	15	,20	,41		
Substituição de palavras	Bons alunos	15	,20	,41	<b>36,000</b>	<b>,001</b>
	Alunos com dificuldades	15	4,00	5,78		
Omissão de palavras	Bons alunos	15	,00	,00	90,000	,073
	Alunos com dificuldades	15	1,80	3,73		
Adição de palavras	Bons alunos	15	,00	,00	112,500	1,000
	Alunos com dificuldades	15	,00	,00		
Repetições	Bons alunos	15	1,40	1,06	94,500	,438
	Alunos com dificuldades	15	2,40	2,32		
Pausas	Bons alunos	15	,60	,83	85,500	,164
	Alunos com dificuldades	15	,20	,41		
Autocorreções	Bons alunos	15	,60	,83	<b>33,000</b>	<b>,001</b>
	Alunos com dificuldades	15	2,33	1,35		
Ajudas	Bons alunos	15	,00	,00	105,000	,317
	Alunos com dificuldades	15	,07	,26		
Pronúncia incorreta	Bons alunos	15	,60	,83	103,500	,678
	Alunos com dificuldades	15	,60	,51		
Número total de erros	Bons alunos	15	3,80	1,21	<b>22,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	15,60	8,09		

Ao nível do resumo, surgem diferenças significativas em todas as dimensões. Pelos valores presentes na tabela, verifica-se que a média do tempo de leitura é mais alta por parte dos alunos com dificuldades ( $m=64,67$  e  $m=138,80$ ), e pode aceitar-se a diferença ( $U=15,500$ ;  $p < 0,001$ ). Por outro lado, a média é mais elevada nos bons alunos na dimensão do número total de palavras lidas corretamente ( $m=86,53$  e  $m=67,20$ ), sendo a diferença igualmente expressiva ( $U=4,500$ ;  $p < 0,001$ ).

A velocidade de leitura também é mais elevada nos alunos com bom desempenho escolar ( $m=79,84$  e  $m=44,14$ ), tratando-se de uma diferença de médias estatística ( $U=15,000$ ;  $p < 0,001$ ). O mesmo se verifica na correção de leitura, cuja



média obtida é, igualmente, superior nos alunos sem dificuldades ( $m=94,01$  e  $m=72,98$ ), podendo concluir-se novamente que as diferenças encontradas entre os grupos são bastante significativas.

**Tabela 29 – Resultados do Resumo nos Alunos do 2º Ano**

	Alunos 2º Ano	n	Média	dp	Mann-Whitney	
					U	p
Tempo de leitura	Bons alunos	15	65,67	5,97	<b>15,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	138,80	35,05		
Nº total de palavras lidas corretamente	Bons alunos	15	86,53	2,85	<b>4,000</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	67,20	11,99		
Velocidade de leitura	Bons alunos	15	79,84	9,92	<b>15,000</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	44,14	44,31		
Correção de leitura	Bons alunos	15	94,01	3,11	<b>4,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	72,98	13,02		

À semelhança do que se verificou nos alunos do 2º ano, também nos discentes do 4º ano se constata que os alunos com dificuldades apresentam maior tempo de leitura ( $m=71,40$  e  $m=122,20$ ;  $U=22,500$  e  $p < 0,001$ ), menor número total de palavras lidas corretamente ( $m=125,20$  e  $113,07$ ;  $U=22,500$  e  $p < 0,001$ ), menor velocidade de leitura ( $m=105,07$  e  $m=65,69$ ;  $U=4,500$  e  $p < 0,001$ ) e menor correção de leitura ( $m=97,05$  e  $m=87,90$ ;  $U=22,500$  e  $p < 0,001$ ), confirmando que a diferença de resultados é significativa e pode ser rejeitada a hipótese da igualdade.

**Tabela 30 – Resultados do Resumo nos Alunos do 4º Ano**

	Alunos 4º Ano	n	Média	dp	Mann-Whitney	
					U	p
Tempo de leitura	Bons alunos	15	71,40	6,57	<b>22,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	122,20	50,16		
Nº total de palavras lidas corretamente	Bons alunos	15	125,20	1,21	<b>22,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	113,07	7,94		
Velocidade de leitura	Bons alunos	15	105,07	9,00	<b>4,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	65,69	26,55		
Correção de leitura	Bons alunos	15	97,05	,93	<b>22,500</b>	<b>,000</b>
	Alunos com dificuldades	15	87,90	6,27		

Nos itens que compõem a compreensão, também se verificam diferenças entre os dois grupos de alunos, sendo que a taxa de compreensão é sempre mais elevada por parte dos bons alunos (80% na compreensão literal 1, e 100% das demais dimensões).



Em todas, a diferença pode ser assumida ( $p < 0,05$ ), permitindo afirmar que o nível de compreensão do texto é menor por parte dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

**Tabela 31 – Resultados da Compreensão nos Alunos do 2º Ano**

		Alunos 2º Ano				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p
		n	%	n	%		
Compreensão literal 1	Não	3	20,0%	9	60,0%	<b>5,000</b>	<b>,030</b>
	Sim	12	80,0%	6	40,0%		
Compreensão literal 2	Não			6	40,0%	<b>7,500</b>	<b>,008</b>
	Sim	15	100,0%	9	60,0%		
Compreensão interpretativa	Não			9	60,0%	<b>12,857</b>	<b>,000</b>
	Sim	15	100,0%	6	40,0%		
Compreensão crítica	Não			6	40,0%	<b>7,500</b>	<b>,008</b>
	Sim	15	100,0%	9	60,0%		

Na comparação dos itens da compreensão nos alunos do 4º ano, apenas é possível realizar o teste na última dimensão, pois, na compreensão literal 1 e 2 e na compreensão interpretativa, a totalidade de alunos alcançou resultados positivos (100%). Na compreensão crítica, o grupo dos bons alunos obteve uma taxa de sucesso inferior ao grupo dos alunos com dificuldades (40% e 60% respectivamente), mas a diferença percentual não é considerada significativa ( $\chi^2=1,200$ ;  $p=0,233$ ).

**Tabela 32 – Resultados da Compreensão nos Alunos do 4º Ano**

		Alunos 4º Ano				Qui-Quadrado	
		Bons alunos		Alunos com dificuldades		X2	p
		n	%	n	%		
Compreensão literal 1	Sim	15	100,0%	15	100,0%		
Compreensão literal 2	Sim	15	100,0%	15	100,0%		
Compreensão	Sim	15	100,0%	15	100,0%		
Compreensão crítica	Não	9	60,0%	6	40,0%	1,200	,233
	Sim	6	40,0%	9	60,0%		

Outro dos objetivos do presente trabalho passa por comparar os resultados dos três avaliadores que preencheram a grelha de avaliação, de forma a constatar se existe uma consistência e homogeneidade na apreciação da leitura. Deste modo, optou-se por comparar os resultados da totalidade de avaliações pelos três avaliadores. Na comparação dos resultados das duas primeiras questões, verifica-se que a percentagem



entre os três avaliadores apenas difere em 5% na segunda pergunta no avaliador 1, pelo que dispensa a utilização de teste estatístico para comparação.

**Tabela 33 – Comparação das Questões Entre os Três Avaliadores**

		Avaliador					
		Avaliador 1		Avaliador 2		Avaliador 3	
		n	%	n	%	n	%
O que vê na imagem	Errou	2	10,0%	1	10,0%	1	10,0%
	Acertou	18	90,0%	9	90,0%	9	90,0%
O que pensas que vai acontecer	Errou	1	5,0%	1	10,0%	1	10,0%
	Acertou	19	95,0%	9	90,0%	9	90,0%

De forma a verificar se existe diferença de resultados ao nível do tipo de erro e dos resultados do resumo (comparação de médias), recorreu-se ao teste de *Kruskal-Wallis*, já que este teste é indicado para comparar resultados entre três ou mais grupos/indivíduos. Também se pode considerar a diferença de resultados estatisticamente significativa, quando o nível de significância for igual ou inferior a 0,05 ( $p \leq 0,05$ ).

Através da tabela seguinte, pode observar-se que, na maioria das dimensões do tipo de erro, as médias entre os três avaliadores são iguais e, quando diferem entre si, as diferenças das médias são bastante reduzidas. Este facto é confirmado através dos resultados do teste estatístico, pois confirma-se que, em nenhuma das situações o nível de significância permite aceitar a diferença significativa ( $p > 0,05$  em todas as comparações). Aliás, o valor é muitas vezes de  $p=1,000$ , o que confirma a inexistência de diferenças entre os avaliadores. Este facto também ocorre no número total de erros durante a leitura, cuja média e desvio padrão são iguais nos três avaliadores. Esta conformidade de valores demonstra que os erros detetados ocorrem nas mesmas situações, ou seja, os erros mais frequentes numa avaliação são igualmente os erros mais habituais nas demais avaliações.

Também nas dimensões do resumo, as três avaliações são sempre consistentes, existindo apenas pequenas diferenças de valores, que se tratam de disparidades irrisórias. O valor do teste confirma que as diferenças entre os avaliadores são mínimas e não possuem representatividade estatística.



Tabela 34 – Comparação dos Resultados da Leitura Entre os Três Avaliadores

		Avaliador			Kruskal-Wallis <i>p</i>
		Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	
		Média	Média	Média	
Tipo de erros	Substituição de fonemas	2,95	2,95	3,00	,999
		dp 3,98	dp 3,98	dp 4,04	
	Inversão de fonemas	,00	,00	,00	1,000
		dp ,00	dp ,00	dp ,00	
	Omissão de fonemas	1,50	1,50	1,50	1,000
		dp 2,54	dp 2,54	dp 2,54	
	Adição de fonemas	,15	,15	,15	1,000
		dp ,37	dp ,37	dp ,37	
	Substituição de palavras	1,50	1,50	1,45	,999
		dp 3,35	dp 3,35	dp 3,36	
	Omissão de palavras	,45	,45	,45	1,000
		dp 2,01	dp 2,01	dp 2,01	
	Adição de palavras	,15	,15	,15	1,000
		dp ,37	dp ,37	dp ,37	
	Repetições	1,35	1,35	1,35	1,000
		dp 1,69	dp 1,69	dp 1,69	
	Pausas	,75	,75	,75	1,000
		dp 1,07	dp 1,07	dp 1,07	
	Autocorreções	1,65	1,60	1,65	,960
		dp 2,11	dp 2,14	dp 2,11	
Ajudas	1,40	1,45	1,40	,598	
	dp 4,42	dp 4,41	dp 4,42		
Pronúncia incorreta	,50	,50	,50	1,000	
	dp ,76	dp ,76	dp ,76		
Número total de erros	12,35	12,35	12,35	1,000	
	dp 11,42	dp 11,42	dp 11,42		
Resumo	Tempo de leitura	99,50	99,50	99,55	,984
		dp 44,63	dp 44,63	dp 44,58	
	Nº total de palavras lidas corretamente	97,90	98,15	97,95	,541
		dp 24,17	dp 24,37	dp 24,44	
	Velocidade de leitura	70,84	70,84	70,55	,960
		dp 31,61	dp 31,61	dp 31,40	
	Correção de leitura	88,06	88,06	87,84	,985
		dp 12,07	dp 12,07	dp 11,88	

Ao nível da compreensão, os resultados são exatamente iguais entre os três avaliadores em todos os itens, pelo que não se justificou a realização de teste estatístico para avaliar as diferenças entre os avaliadores. Desta forma, mais uma vez, existiu consistência em todas as avaliações entre os três avaliadores participantes no estudo.

**Tabela 35 – Comparação dos Resultados da Compreensão Entre os Três Avaliadores**

		Avaliador					
		Avaliador 1		Avaliador 2		Avaliador 3	
		n	%	n	%	n	%
Compreensão literal 1	Não	4	20,0%	4	20,0%	4	20,0%
	Sim	16	80,0%	16	80,0%	16	80,0%
Compreensão literal 2	Não	2	10,0%	2	10,0%	2	10,0%
	Sim	18	90,0%	18	90,0%	18	90,0%
Compreensão interpretativa	Não	3	15,0%	3	15,0%	3	15,0%
	Sim	17	85,0%	17	85,0%	17	85,0%
Compreensão crítica	Não	7	35,0%	7	35,0%	7	35,0%
	Sim	13	65,0%	13	65,0%	13	65,0%

Por fim, de forma a confirmar que existe uma homogeneidade entre os três avaliadores, recorreu-se à análise de concordância de *Kappa*. Para saber se uma determinada classificação/avaliação é confiável, é necessário ter a avaliação realizada várias vezes, por exemplo, por mais de um avaliador. Para descrevermos a intensidade da concordância entre dois ou mais avaliadores, pode utilizar-se a medida *Kappa*, que é baseada no número de respostas concordantes, ou seja, no número de casos cujo resultado é o mesmo entre os avaliadores. O *Kappa* é uma medida que mede o grau de concordância e esta varia entre 0 (zero) e 1 (um), tendo como valor máximo o 1. Quanto mais alto for o valor, maior será a concordância entre os avaliadores, onde o valor 1 representa total concordância.

Ao avaliar o grau de concordância dos avaliadores relativamente às dimensões da leitura e em todos os cenários (por ano de escolaridade e grupo de alunos), constata-se que, em todos os cálculos, os valores demonstram existir um nível de concordância muito elevado entre os avaliadores. Em alguns casos, a concordância é perfeita ( $k=1,000$ ). O nível de concordância mais baixo encontrado e, ainda assim, bastante alto ocorre no grupo dos bons alunos entre o avaliador 1 e avaliador 2 ( $k=0,899$ ). Deste modo, reitera-se que existe uma consistência bastante elevada entre todos os avaliadores no que concerne às dimensões da leitura.

**Tabela 36 – Concordância de *Kappa* nas Dimensões da Leitura**

Leitura		Avaliador 2	Avaliador 3
2º Ano	Avaliador 1	1,000	1,000
	Avaliador 2		,999
4ª Ano	Avaliador 1	,989	1,000
	Avaliador 2		,975
Bons Alunos	Avaliador 1	,899	,985
	Avaliador 2		1,000
Alunos com dificuldades	Avaliador 1	1,000	,999
	Avaliador 2		,999

*Kappa* > a 0,80-concordância elevada; *Kappa* = a 1,000-concordância perfeita;  
 $p < 0,001$

Nos itens da compreensão, obteve-se uma concordância perfeita entre os três avaliadores em qualquer dos cenários ou grupos ( $k=1,000$ ), confirmando, novamente, a existência de afinidade de julgamento entre todos os participantes.

**Tabela 37 – Concordância de *Kappa* nas Dimensões da Compreensão**

Compreensão		Avaliador 2	Avaliador 3
2º Ano	Avaliador 1	1,000	1,000
	Avaliador 2		1,000
4ª Ano	Avaliador 1	1,000	1,000
	Avaliador 2		1,000
Bons Alunos	Avaliador 1	1,000	1,000
	Avaliador 2		1,000
Alunos com dificuldades	Avaliador 1	1,000	1,000
	Avaliador 2		1,000

*Kappa* = a 1,000-concordância perfeita;  $p < 0,001$



## 2. Conclusões

Concluído o nosso trabalho, é o momento de apresentar algumas reflexões finais. O objetivo primordial deste estudo foi de construir instrumentos de trabalhos fidedignos que permitissem avaliar a fluência da leitura no final do 2.º e 4.º anos de escolaridade. Após a construção dos mesmos e da sua aplicação à amostra referida, efetuou-se uma avaliação interavaliadores (3 avaliadores). Esta permitiu constatar que existia consistência e homogeneidade no grau de concordância entre avaliadores, em todos os pontos avaliados e, por isso, pode afirmar-se serem instrumentos fidedignos.

Com base no objetivo principal referido, pretendeu-se, ainda, verificar os seguintes objetivos secundários:

- avaliar a fluência da leitura numa amostra de 10 alunos do 2.º e 4.º anos de escolaridade (5 bons leitores e 5 com dificuldades de aprendizagem);
- distinguir alunos com leitura competente de alunos com dificuldades;
- identificar os tipos de erros cometidos pelos alunos do 2.º e 4.º anos;
- verificar os hábitos de leitura dos alunos e pais.

A análise dos dados recolhidos (i.e. observação e inquéritos) permitiu obter uma visão mais abrangente para enunciar as conclusões referentes a esta amostra:

- a) Os bons alunos têm maior velocidade leitora, melhor correção e dão menos erros;
- b) Os alunos com dificuldades apresentam menor velocidade, menor correção e dão mais erros;
- c) A fluência leitora vai influenciar diretamente a compreensão dos textos;
- d) A fluência leitora interfere nos desempenhos escolares;
- e) Os bons alunos apresentam mais hábitos de leitura do que os alunos com dificuldades, sendo esta uma diferença significativa;
- f) Os alunos com dificuldades preferem ler acompanhados;
- g) Os bons alunos leem com maior frequência;
- h) Os pais dos bons alunos apresentam maior escolaridade e melhores competências leitoras;



- i) Os pais dos bons alunos promoveram mais precocemente o contacto dos filhos com livros e histórias;
- j) Os pais dos bons alunos têm maior envolvimento na vida escolar dos filhos;
- k) No 2.º ano de escolaridade, os erros mais cometidos foram: substituição de fonemas, ajudas e omissões de fonemas;
- l) No 4.º ano, os erros mais frequentes foram: substituição de palavras, repetições e autocorreções;
- m) Os alunos do 4.º ano, em média, dão menos erros;
- n) Em média, os alunos com dificuldades, cometem mais erros de leitura.

Assim, concluímos que, quanto mais cedo a criança tiver contacto com livros e histórias, melhor será a sua fluência leitora. Atualmente, é universalmente aceite que a leitura começa muito antes de se saber ler, por isso, a criança deve estar, desde muito cedo, em contacto com os livros, na medida em que estes proporcionarão as primeiras leituras da criança, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento da sua criatividade e da sua linguagem. Partindo desta certeza, o papel da família é primordial no desenvolvimento leitor dos indivíduos, não só nas primeiras idades, mas também ao longo da vida, dado que é quando a criança desperta para esse interesse.

Para proporcionar o gosto pela leitura, é necessário também que a família seja um exemplo das convicções que quer transmitir. Não é suficiente apelar à importância da leitura, é preciso que o adulto saiba dar o exemplo, sendo ele próprio um bom leitor e que não goste apenas de ler, sendo necessário exercitar essa atividade com intensidade e qualidade, de modo a que o filho possa imitar.

Incrementando este gosto pela leitura, desde as idades mais precoces, os pais, salvo raras exceções, vão verificar que os seus filhos obterão melhores resultados escolares e, conseqüentemente, estarão mais motivados para os estudos.

Por sua vez, a prestação escolar das crianças vai influenciar a fluência leitora, pois os alunos com bom desempenho escolar são os que têm melhor fluência. Como podemos perceber, está tudo profundamente ligado.

Os pais dos bons alunos demonstram ter maior envolvimento na vida escolar dos filhos. Para que haja um bom desempenho dos alunos é preciso que exista um elo de comunicação entre a família e a comunidade escolar, pois, a seguir à família, cabe à escola a



intenção de motivar para a leitura e, visto que são os dois principais organismos que a devem promover, deve existir uma estreita relação entre eles.

O estudo permite verificar, também, que tipo de erros são mais usuais no final do 2.º e 4.º anos. No 2.º ano de escolaridade, os erros mais frequentes foram: substituição de fonemas, ajudas e autocorrekções. No 4.º ano, os erros mais praticados foram: substituição de fonemas, substituição de palavras e autocorrekções. Ao identificar o tipo de erros, os professores poderão elaborar ou pesquisar trabalho mais específico para os trabalhar, no sentido dessas dificuldades serem mais rapidamente ultrapassadas. Este tipo de avaliação, além de permitir aos professores o reconhecimento da sua origem, os problemas de leitura ajudá-lo-ão, essencialmente, a planear o seu trabalho para que os seus alunos obtenham mais sucesso escolar.

Este tipo de avaliação tem um grande inconveniente para o professor, que é o facto de ter de despender muito tempo com a avaliação. Porém, se pensar nos resultados que o processo mais tarde lhe oferecerá, abdicará de outras tarefas em detrimento desta.

Os alunos do 4.º ano, em média, dão menos erros, pois já tiveram mais treino de leitura em relação aos alunos do 2.º ano, que apenas iniciaram este processo no ano anterior (1.º ano). Deste modo, os hábitos e a frequência de leitura permitem desenvolver a leitura para um melhor desempenho na fluência leitora e, conseqüentemente, cometam menos erros de leitura.

Em média, também os alunos com dificuldades cometem mais erros de leitura, porque, como já foi referido no parágrafo anterior, têm menos hábitos e frequência de leitura.

Apesar de, nesta amostra, não existirem alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE), é de ressaltar que estas avaliações poderão ajudar a identificar alguns tipos de erros de leitura que, associados a outras situações, verificadas pelo respetivo professor, assim como o conduzirão ao despiste de perturbações de leitura e escrita (i.e. dislexia).

Por fim, torna-se pertinente referir que as conclusões devem ser prudentes, pois existem algumas fragilidades na investigação, nomeadamente a reduzida dimensão da amostra e o curto espaço de tempo, contudo, servem para encorajar novos estudos mais alargados e detalhados e com amostras mais vastas.



### 3. Referências bibliográficas

Agualusa, Eduardo José, (2006). A girafa que comia estrelas. Editora: Dom quixote.

Almeida L. S. & Freire, T., (1997). Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação. Coimbra: APPORT – Associação dos Psicólogos Portugueses

Bodgan, R. & Biklen, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora (1ª Edição).

Casas, A. M. (1988). Dificultades en el Aprendizaje de la Lectura, Escrita y Cálculo. Valencia: Promolibro.

Citoler, S. D. & Sanz, R. O. (1997). A Leitura e Escrita: Processos e Dificuldades na Sua Aquisição. In R. Bautista (Ed.), Necessidades Educativas Especiais (pp. 111-136). Lisboa: Dinalivro.

Citoler, S. D. (1996). Las Dificultades de Aprendizaje: Un Enfoque Cognitivo – Lectura, Escritura Matemáticas. Málaga: Ediciones Aljibe.

Correia, L. M. (2005). Educação Especial e necessidades educativas especiais: Ao encontro de uma plataforma comum. Lisboa: Ministério da Educação.

Correia, L. M. (2008). Dificuldades de aprendizagem específicas: contributos para uma definição portuguesa. Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. E e Martins, A. (1999). Dificuldades de Aprendizagem. Que são? Como entendê-las? Porto: Editora.

Cruz, V. (2007). Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção. Lisboa: Edições Lidel

Daly III, E. J., Murdoch, A., Lillenstein, L., Webber, L., & Lentz, F. E. (2002). An examination of methods for testing treatment: Conducting brief experimental analyses of the effects of instructional components on oral reading fluency. Educational and treatment of children.

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

Diciopédia, (2005). [DVD-ROM]. Porto Editora, 2004. ISBN: 973-0-65258-6.



Ehri, L. C. (1997). Sight Word Learning in Normal Readers and Dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundations of Reading Acquisition and Dyslexia: Implications for Early Intervention* (pp. 163-189). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Ehri, L. C. (2002). Reading Processes, Acquisition, and Instructional Implications. In G. Reid, & J. Wearmonth (Eds.), *Dyslexia and Literacy* (pp. 167-185). London: John Wiley & Sons.

Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.

Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hosp, MD., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as na indicator of reading competence: Atheoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239-259.

Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje: Lenguaje, Lecto-Escritura y Matemáticas*. Madrid: Narcea.

Gaskins, I. W. (2004). Word Detectives. *Educational Leadership*, 61 (6), 70-73.

Good, R. H., & Kaminski, R. A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6th ed.). Eugene, OR: University of Oregon.

Harris, T. L., & Hodges, R. A. (1995). *The literacy dictionary*. Newark, DE: International reading Association.

Hasbrouck, J. (2005). *Reading Fluency*. Treasurs (Eds.), Macmillan / McGraw-Hill.

Helena C. Buescu, José Morais, Maria Regina Rocha, Violante F. Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português*. Ministério da Educação e Ciência.

Hudson, R. F., Lane, H. B. & Pullen, P. C., (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why, and how? *International Reading association*, (pp. 702-714).

Johnson, M., Kress, R., & Pikulski, J. (1990). *Técnicas de evaluación informal de la lectura: un enfoque cualitativo de evaluación para utilizar en el aula*. Madrid: Centro de Publicaciones del MEC & Visor Distribuciones, S. A.

Kamil, M. L. (1995). Some alternatives to paradigm wars in literacy research: *Journal of Reading Behavior*.

Martins, M. A. (2000). *Pré-História da Aprendizagem da Leitura* (3ª ed.). Lisboa: ISPA.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306.



National Reading Panel (2000). Report of the National Reading Panel: Teaching Children to read. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.

Osborn et al, (2003). A Focus on Fluency, Pacific Resources for Education and Learning.

Pereira, R. (2011). Programa de Neurociência – Intervenção em Leitura e Escrita. Viseu: Psicosoma Editora.

Pereira, R. S. (2009). Dislexia e Disortografia – Programa de Intervenção e Reeducação (vol. I e II). Montijo: You!Books.

Rebello, J. A. S. (1993). Dificuldades da Leitura e da Escrita em Alunos do Ensino Básico. Rio Tinto: Edições ASA.

Rebello, J. A. (1998a). Dificuldades de Aprendizagem em Matemática: as suas relações com problemas emocionais. Coimbra: Revista Portuguesa de Pedagogia, 2, 227-249.

Ribeiro, I., e Viana, F. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos: Coimbra Almedina.

Rodrigues, I. M. G. (2007). O corpo e a fala – Comunicação verbal e não-verbal na interação face a face. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), What research has to say about reading instruction (3rd ed., pp. 166-183). Newark, DE: International Reading Association.

Santos, M. [Coord.] (2007). A leitura em Portugal. Lisboa: Ministério da Educação.

Saramago, José, (2001). A maior flor do mundo. Editora Caminho.

Selikowitz, M. (2001). Dislexia e outras dificuldades de aprendizagem. Rio de Janeiro: Revinter.

Serra, H. (2005). Avaliação e Diagnóstico em Dificuldades Específicas de Aprendizagem. Edição: Asa.

Sim-Sim, I. (2006). Ler e ensinar a ler. Porto: Edições Asa.

Sim-Sim, I. & Viana, F. L. (2007). Para a Avaliação do Desempenho de Leitura, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Ministério da Educação.



Tuckman, B. (2002). Manual de investigação em educação – como conceber e realizar o processo de investigação em educação (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). Aprender a ler: Da aprendizagem formal. Porto:Edições Asa.

Viana, F. L. (2002). Melhor Falar para melhor ler. Um programa de desenvolvimento de competências linguísticas (4-6 anos). 2ª Edição Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

Welsch, R. G. (2007). Using experimental analysis to determine interventions for reading fluency and recalls of students with learning disabilities: Learning Disabilities Quarterly.

Associação Nacional de Dislexia, (2005). Consultado em 20 de Setembro de 2014 em <http://www.apdis.com/dislexia>

Associação Portuguesa de Pessoas com Dificuldades de Aprendizagem Específicas (2011ª). Disgrafia. Consultado em 30 de setembro de 2014 em <http://www.appdae.net/disgrafia.html>.

Correia, L. M. (2007) Consultado a 12 de agosto 2013 em [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000200002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141365382007000200002&script=sci_arttext)

Horta, (2007). Consultado a 5 de julho de 2012 em [http://www.dgicd.min-edu.pt/serprof/acurric/av\\_es/texto\(18\).pdf](http://www.dgicd.min-edu.pt/serprof/acurric/av_es/texto(18).pdf)

National Joint Committee on Learning Disabilities consultado em 28 de agosto de 2014 em <http://www.Idonline.Org>

Viana, F. L. (2007). As rimas e a consciência fonológica: Universidade do Minho Instituto de Estudos da Criança consultado em 29 de Junho de 2012 em [http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo\\_rimas.pdf](http://www.rbe.min-edu.pt/np4/?newsId=60&fileName=artigo_rimas.pdf)

Ministério da Ciência e da Educação, Metas Curriculares, consultado em 19 de agosto de 2014 em <http://www.dgicd.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=396>

(PISA) Programme for International Student Assessment (2012). Results in Foco. Consultado em 26 de setembro de 2014 em <http://WWW.ocde.org/pisa-2012-results.htm>



## 4. Apêndices

## Apêndice I - Folha de registo do avaliador

Participante: \_\_\_\_\_ Gravação: \_\_\_\_\_

## Parte I

## Pré leitura:

Perg.	girafa (2)	nuvem(2)	estrelas(2)	outros	total
1					
2	Elabora uma frase com as palavras anteriores(2)				

## Leitura do texto:

PL C	N.º P		Tipo erros	Nº Erros
	5	<b>A girafa que comia estrelas</b>		
	7	Às vezes a mãe ralhava com ela:		
	5	“Olímpia, Olímpia, lá estás tu		
	7	outra vez com a cabeça nas nuvens!”		
	6	E era verdade, a pura verdade.		
	6	Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava		
	7	em altura todas as girafas da savana.		
	8	Era tão alta, tão alta que quando levantava o pescoço		
	7	e se punha na pontinha dos pés		
	7	a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.		
	8	O pior que podia acontecer era ficar constipada.		
	5	Enquanto as outras girafas dormiam,		
	8	Olímpia subia ao morro mais alto da savana,		
	6	levantava o pescoço e comia estrelas.		
	92	<b>Tempo de leitura : _____ segundos.</b>		

## Parte II

## Compreensão do texto:

Pergunta	Dificuldades de compreensão	Pontuação
1	Compreensão literal	
2	Compreensão literal	
3	Compreensão interpretativa	
4	Compreensão crítica	
<b>Total:</b>		

**Apêndice II - Folha de registro do aluno**

Participante \_\_\_\_\_

**Pré leitura:**

O que vês na imagem?

O que pensas que vai acontecer nesta história?

**A girafa que comia estrelas**

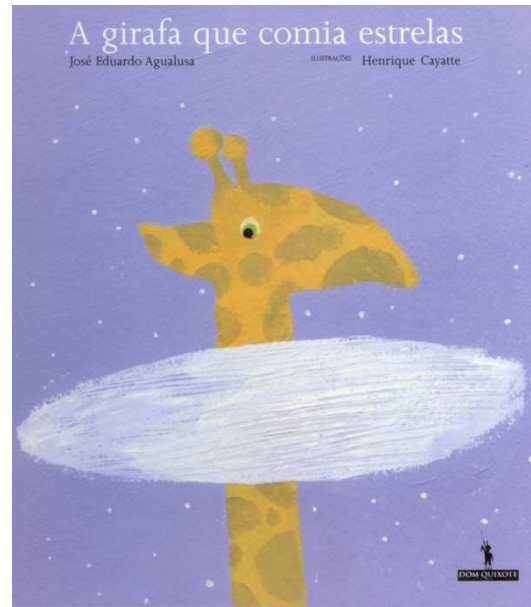
Às vezes a mãe ralhava com ela:

“Olímpia, Olímpia, lá estás tu outra vez com a cabeça nas nuvens!”

E era verdade, a pura verdade. Aos cinco anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens. O pior que podia acontecer era ficar constipada.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas.

José Eduardo Agualusa, *A girafa que comia estrelas*, D. Quixote, 2005 (Adapt.)

**Compreensão:**

1- Quantos anos tem a Olímpia?

---

2- O que fazia a Olímpia enquanto as outras girafas dormiam?

---

3- Será que a girafa Olímpia existe?

---

4- Achas possível existir uma girafa assim tão alta que chegue até às nuvens? Porquê?

---

**Apêndice III - Folha de registo do avaliador**

Participante: \_\_\_\_\_ Gravação: \_\_\_\_\_

**Parte I****Pré leitura:**

Perg.	menino (2)	Planta (2)	Fita métrica (2)	outros	Total
1					
2	Elabora uma frase com as palavras anteriores (2)				

**Leitura do texto:****“A maior flor do mundo”**

PL C	N.º P		Tipo erros	Nº erros
	5	<b>A maior flor do mundo</b>		
	13	O herói tem as suas aventuras fora da terra onde vivem os pais...		
	9	Logo na primeira página, sai pelos fundos do quintal,		
	7	e, como um pintassilgo, desce o rio...		
	8	Ó que feliz ia o menino! Andou, andou...		
	12	Deu-se ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima,		
	8	que viu ele? Uma flor. Mas tão murcha...		
	10	Como era especial achou que tinha de salvar a flor.		
	10	Desce a montanha, atravessa o mundo... Três gotas que chegaram,		
	10	bebeu-as a flor sedenta. Os pais correram tudo em lágrimas		
	10	e viram ao longe uma flor enorme. Subiram a colina		
	6	e deram com o menino adormecido.		
	8	Este foi levado para casa, rodeado de respeito...		



13	saíra da aldeia para fazer uma coisa maior do que o seu tamanho...		
129	<b>Tempo de leitura : _____ segundos.</b>		

## Parte II

### Compreensão do texto:

Pergunta	Dificuldades de compreensão	Pontuação
1	Compreensão literal	
2	Compreensão literal	
3	Compreensão interpretativa	
4	Compreensão crítica	
		<b>Total:</b>

**Apêndice IV - Folha de registo do aluno**

Participante \_\_\_\_\_

**Pré leitura:**

O que vês na imagem?

O que pensas que vai acontecer nesta história?

**A maior flor do mundo**

O herói tem as suas aventuras fora da terra onde vivem os pais... Logo na primeira página, sai pelos fundos do quintal, e, como um pintassilgo, desce o rio...

Ó que feliz ia o menino! Andou, andou... Deu-se ao trabalho de subir a encosta, e quando chegou lá acima, que viu ele? Uma flor. Mas tão murcha... Como era especial achou que tinha de salvar a flor.

Desce a montanha, atravessa o mundo... Três gotas que chegaram, bebeu-as a flor sedenta. Os pais correram tudo em lágrimas e viram ao longe uma flor enorme. Subiram a colina e deram com o menino adormecido.

Este foi levado para casa, rodeado de respeito... saíra da aldeia para fazer uma coisa maior do que o seu tamanho...

José Saramago, *A maior flor do mundo*, 9ª edição, Lisboa, Editorial Caminho, 2012 (Adapt.)

**Compreensão:**

1 - Quem é o herói desta história?

---

2 - O que viu ele quando chegou ao cimo da encosta?

---

3 - Esta flor poderá existir? Porquê?

---

4 - Na tua opinião, o menino conseguiria atravessar o mundo para ir buscar água para a flor sedenta? Porquê? \_\_\_\_\_

---





## Apêndice V - Grelha Sumária de avaliação da leitura

Texto \_\_\_\_º ano

Participante \_\_\_\_\_

			Cotação	Obs.	
<b>PRÉ-LEITURA</b>	Perguntas	1	O que vês na imagem?		
		2	O que pensas que vai acontecer?		
<b>LEITURA</b>	Tipo de erros	SF	Substituição de fonemas		
		IF	Inversão de fonemas		
		OF	Omissão de fonemas		
		AF	Adição de fonemas		
		SP	Substituição de palavras		
		OP	Omissão de palavras		
		AP	Adição de palavras		
		R	Repetições		
		P	Pausas		
		AC	Autocorreções		
		AJ	Ajudas		
		PI	Pronúncia incorreta		
		NTE	Número total de erros		
	Resumo	TP	N.º total de palavras do texto		
		TL	Tempo de leitura		
		PC	N.º total de palavras lidas corretamente		
		VL	Velocidade de leitura		
C L		Correção de leitura			
<b>COMPREENSÃO</b>	Perguntas	1	Compreensão literal		
		2	Compreensão literal		
		3	Compreensão interpretativa		
		4	Compreensão crítica		

**Apêndice VI – Questionário sobre hábitos de leitura aos pais**

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca da fluência da leitura. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, a fim de que seja possível produzir a respectiva dissertação. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Por favor, responda com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorrectas. A sua opinião é muito importante.

Obrigada pela colaboração!

**IDENTIFICAÇÃO**

Idade: \_\_\_\_ (anos)

Sexo: \_\_\_ masculino \_\_\_ feminino

Profissão do pai: \_\_\_\_\_ mãe \_\_\_\_\_

**QUESTIONÁRIO SOBRE LEITURA****Rodear a resposta pretendida.**

**Costumava ver os seus pais ler?**                      Sim                      Não

**Gosta de ler?**    Sim    Não

**Compreende o que lê?**                              Sim    Não

**O que costuma ler? Livros:**

Literatura      Religiosos      Didáticos      BD      Revistas      Jornais

Textos da Internet      Culinária

**Quando lê os livros, Lê:**

Partes/capítulos                                      Inteiro

**Como lê?**

Um livro de cada vez                              Vários    Só partes/capítulos

Lê até ao fim mesmo que não goste

**Onde costuma ler?**

Casa                      Trabalho                      Biblioteca                      Café

Transportes/consultórios/salões de beleza

**Lê por..**

Prazer              Estar atualizado                      Motivos religiosos              Motivos profissionais

**Em média lê quantos livros anualmente?**

1              2              3              mais de 3

**Porque não lê mais?**

Falta de tempo              Desinteresse                      Dificuldades de visão

Dificuldades de compreensão              Dificuldades de concentração

**Como classifica as suas competências leitoras?**

Excelentes              Boas                      Médias                      Fracas

**Que idade tinha o(a) seu(sua) filho(a) quando lhe ofereceu o 1.º livro?**

Meses              1 ano                      2 anos                      mais de 3 anos

**Que idade tinha o(a) seu(sua) filho(a) quando lhe leu a 1.ª história?**

Meses              1 ano                      2 anos                      mais de 3 anos

**Como classifica a fluência leitora do(a) seu(sua) filho(a)?**

Excelente              Boa                      Média                      Fraca

**Como classifica o seu envolvimento na vida escolar do(a) seu(sua) filho(a)?**

Excelente              Boa                      Média                      Fraca

**Apêndice VII – Questionário sobre hábitos de leitura aos alunos**

Com este questionário pretende-se recolher informações acerca da fluência da leitura. Este instrumento metodológico enquadra-se numa investigação no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, da Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, a fim de que seja possível produzir a respectiva dissertação. Todas as informações recolhidas são estritamente confidenciais.

Por favor, responde com sinceridade, pois não há respostas corretas ou incorrectas. A tua opinião é muito importante.

Obrigada pela tua colaboração!

**Questionário**

**Participante** \_\_\_\_\_ **\_\_\_\_.º ano**

**Sexo** Masculino  Feminino

**Tens hábitos de leitura?** Sim  Não

**Se respondeste não diz porquê?**

Não tenho tempo  Não gosto de ler  Tenho dificuldades

Dificuldades de concentração

**Se respondeste sim o que lês?**

Livros  Jornais  Revistas  B.D.

Outro  Qual? \_\_\_\_\_

**Qual o tempo que dedicas à leitura por semana?** Nenhum  30 minutos

de 30 minutos a 1 hora  de 1 hora a 3 horas  mais de 3 horas

**Como costumás ler?**Sozinho  Acompanhado  Com quem? \_\_\_\_\_**Com que frequência lêes?**Todos os dias  Semanalmente  Mensalmente Nas férias  Raramente **Achas que o tempo que dedicas à leitura é:**Suficiente  Insuficiente **Em média, quantos livros lêes anualmente (sem contar os manuais escolares)?**0  1  2  3  4 ou + **Onde costumás ler?**No quarto  Na cozinha  Na escola Na sala  Outro **Como seleccionas os livros que lêes?**Conselhos de amigos  Sugestão do(a) professor(a) Sugestão dos pais  Publicidade  Outro  \_\_\_\_\_**Os livros que lêes são:**Comprados  requisitados  emprestados **Os teus pais costumam ler?** Sim  Não **O que lêem?**



Livros  Jornais  Revistas  B.D.

Outro  \_\_\_\_\_

**Com que frequência?**

Todos os dias  Semanalmente  Mensalmente

Nas férias  Raramente

**Onde?**

No quarto

Na cozinha

Na sala

Outro  \_\_\_\_\_

**Para ti ler é:**

Uma obrigação  Um prazer  Forma de aprender

Passatempo  Aborrecimento  Outro  \_\_\_\_\_

**Estás a ler algum livro neste momento?** Sim  Não

Se sim, indica título e autor

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Grata pela colaboração!





Analítico-sintético

Global

Outro

8 - Com os alunos com dificuldades persiste ou muda de método, quando esse não resulta?

Persisto

Mudo

9 - Se respondeu mudo, explicite qual?

---

Obrigada pela colaboração



## **Apêndice IX – Pedido de Autorização à Direção do Agrupamento de Escolas**

Exmo. Senhora Diretora

Do Agrupamento de Escolas

De Real

### **Requerimento**

**Assunto:** Pedido de Autorização para realizar a alunos do 1.º Ciclo.

Anabela Afonso dos Santos, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontra-se a realizar um Projeto de Investigação sobre Fluência Leitora e solicita a V. Ex<sup>a</sup> a autorização para aplicação de teste de avaliação sobre este tema, a alunos de uma turma de 2.º ano e também a alunos de uma turma de 4.º ano.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados para a referida investigação.

Será também feito um pedido de autorização aos pais dos alunos que participarem para que autorizem a participação, sem o seu consentimento o estudo ficará sem efeito.

**Apêndice X – Pedido de Autorização aos pais****Pedido de Autorização**

Anabela Afonso dos Santos, aluna do Mestrado em Ciências da Educação – Educação Especial, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional de Braga, encontra-se a realizar um Projeto de Investigação sobre Fluência Leitora e solicita a V. Ex<sup>a</sup> a autorização para aplicar um teste de avaliação sobre este tema ao seu educando.

Todos os dados recolhidos serão confidenciais e apenas utilizados para a referida investigação.

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ Educação \_\_\_\_\_  
do(a) \_\_\_\_\_  
aluno(a) \_\_\_\_\_

Autorizo/não autorizo (riscar o que não interessa) a aplicação do teste ao meu educando.

**Braga,** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_ **de** \_\_\_\_\_

**O Enc. de Educ.**

\_\_\_\_\_