



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**O IMPACTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E  
VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS NA PRECISÃO E  
FLUÊNCIA DE LEITURA EM ALUNOS DO 1º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
doutor em Ciências da Educação

**Marina Alexandra Gonçalves Machado**

**Porto, novembro de 2018**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA**

**O IMPACTO DE COMPETÊNCIAS LINGUÍSTICAS E  
VARIÁVEIS SOCIODEMOGRÁFICAS NA PRECISÃO E  
FLUÊNCIA DE LEITURA EM ALUNOS DO 1º CICLO DO  
ENSINO BÁSICO**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
doutor em Ciências da Educação

**Marina Alexandra Gonçalves Machado**

Trabalho efetuado sob a orientação de  
Professor Doutor Pedro Dias  
Professora Doutora Lurdes Veríssimo

**Porto, novembro de 2018**

## **Agradecimentos**

O alcançar desta etapa não teria sido possível sem a colaboração, ajuda, carinho e dedicação por parte de várias pessoas ao longo de todo o meu percurso. Desta forma, não quero deixar de agradecer a todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para o meu sucesso e a minha chegada até aqui.

Agradeço a todos os amigos, família e colegas que me acompanharam e só posso sentir-me orgulhosa e privilegiada de todo o apoio e incentivo que me deram.

Muito grata às crianças e pais que aceitaram fazer parte deste trabalho.

O meu sincero agradecimento aos meus orientadores, o Professor Doutor Pedro Dias e a Professora Doutora Lurdes Veríssimo, pela paciência, persistência e sabedoria que tornaram possível a realização deste trabalho de uma forma rigorosa e científica.

A todos o meu sincero e profundo **Muito Obrigada!**

*“Fora da Linguagem nada existe. [...] Isto é uma  
condição cognitiva constitutiva do humano, não uma  
limitação circunstancial sua”.*

(Humberto Maturana, Ontologia da Realidade)

*“Os limites da minha linguagem significam os limites  
do mundo”.*

(Wittgenstein, 1968)

# Índice

<b>Agradecimentos .....</b>	<b>3</b>
<b>Lista de Abreviaturas .....</b>	<b>7</b>
<b>Índice de tabelas .....</b>	<b>8</b>
<b>Índice de anexos.....</b>	<b>9</b>
<b>Resumo .....</b>	<b>10</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>11</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>12</b>
1.1. Pertinência e atualidade do Estudo.....	12
1.2. Apresentação da Estrutura da Tese .....	14
<b>PARTE I</b>	
<b>Enquadramento Teórico.....</b>	<b>16</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Comunicação, Linguagem e Fala.....</b>	<b>17</b>
1.1. Comunicação.....	17
1.2. Linguagem.....	18
1.3. Fala humana .....	21
1.3.1. Mecanismo de produção da fala humana .....	22
1.4. Competências Linguísticas.....	23
1.4.1. Estrutura Fonológica .....	24
1.4.2. Estrutura Morfossintática .....	25
1.4.3. Estrutura Semântica.....	26
1.4.4. Estrutura Pragmática .....	29
<b>Capítulo II</b>	
<b>Leitura.....</b>	<b>31</b>
2.1. A consciência fonológica como preditor da aprendizagem da leitura.....	33
2.2. Desenvolvimento da Consciência Fonológica.....	36
2.3. Processo de aprendizagem da leitura.....	38
2.4. Fluência da Leitura (FL) .....	42
2.5. Dificuldades de Aprendizagem Específicas da leitura .....	45
<b>Capítulo III</b>	
<b>Contexto social e aprendizagem da leitura .....</b>	<b>51</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>ESTUDO EMPÍRICO .....</b>	<b>59</b>
<b>Capítulo I</b>	
<b>Metodologia .....</b>	<b>60</b>
1.1. Objetivos gerais.....	61
1.2. Objetivos Específicos .....	61
1.3. Amostra.....	61
1.4. Instrumentos .....	63
1.5. Procedimentos de recolha de dados.....	66
<b>Capítulo II</b>	
<b>Apresentação dos Resultados .....</b>	<b>68</b>
2.1. Estudo 1 – Análise da relação entre as habilitações académicas parentais e a proficiência de leitura.....	69

2.2. ESTUDO 2 – Análise de precisão e fluência de leitura e rendimento acadêmico a nível de Português entre o Grupo Normativo e o Grupo de Risco .....	73
2.3. ESTUDO 3 – Análise da associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência de leitura (dois momentos, grupo de risco) .....	74
2.4. ESTUDO 4 - Análise de diferenças ao nível da precisão e fluência de leitura entre o primeiro e o segundo momento de avaliação (grupo Risco) .....	76
<b>Capítulo III</b>	
<b>Discussão dos Resultados.....</b>	<b>78</b>
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>Conclusões.....</b>	<b>83</b>
1. Síntese das Principais Conclusões.....	83
2. Limitações do estudo.....	84
3. Sugestões para Estudos Futuros .....	84
4. Implicações para a prática .....	85
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>89</b>

## **Lista de Abreviaturas**

FL – Fluência da Leitura

PL – Precisão da Leitura

VL – Velocidade da Leitura

%PCL – Percentagem de Palavras Corretamente Lidas

NPCL – Palavras Corretamente Lidas

NPCLpm – Palavras Corretamente Lidas por minuto

NPL – Número de Palavras Lidas

PAE-CL – Perturbação da Aprendizagem Específica com Défice na Leitura

PEL – Perturbação Específicas da Leitura

TL – Tempo de Leitura do texto em segundos

## Índice de tabelas

Tabela 1 - <i>Estruturas da linguagem oral nas dimensões da compreensão e expressão</i> .....	30
Tabela 2 - <i>Caraterização demográfica e cognitiva dos grupos Normativo e de Risco</i> .....	62
Ilustração 2 - <i>Procedimentos de recolha de dados</i> .....	67
Tabela 3 - <i>Estudo das diferenças na precisão e fluência de leitura entre crianças com diferentes habilitações académicas maternas (momento 2)</i> .....	70
Tabela 4 - <i>Estudo das diferenças na precisão e fluência de leitura entre crianças com diferentes habilitações académicas paternas (momento 2)</i> .....	72
Tabela 5 - <i>Test t de amostras independentes para a precisão e fluência de leitura dos grupos Normativo e Risco no momento 2 de avaliação</i> .....	73
Tabela 6 - <i>Classificações na disciplina de Português dos grupos Normativo e de Risco no 2º período do ano letivo 2017/2018</i> .....	74
Tabela 7 - <i>Associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência de leitura</i> .....	75
Tabela 8 - <i>Análise de regressão linear para a precisão de leitura no momento 2</i> .....	75
Tabela 9 - <i>Análise de regressão linear para a fluência de leitura no momento 2</i> .....	76
Tabela 10 - <i>Teste t de amostras emparelhadas para a precisão e fluência de leitura do grupo Risco (momento 2 – momento 1)</i> .....	77

## Índice de anexos

<b>ANEXOS .....</b>	<b>120</b>
ANEXO 1 – Consentimento Informado – Encarregados de Educação.....	121
ANEXO 2 – Consentimento Informado – Agrupamento de Escolas.....	123
ANEXO 3 –Ficha de Dados Sociodemográfica .....	124

## Resumo

A investigação recente tem dado um papel de relevo à fluência da leitura assim como à consciência fonológica como sendo um dos preditores para o sucesso da aprendizagem da leitura.

Com este trabalho pretende-se averiguar as relações entre fluência leitora e precisão em dois momentos de crianças consideradas de risco, assim como o impacto das habilitações académicas dos pais nas competências leitoras. Participaram neste estudo 135 crianças que frequentam agrupamentos de escolas da zona geográfica do Tâmega e Sousa.

Os resultados deste trabalho mostram que existem diferenças significativas a nível da fluência e precisão da leitura nas crianças consideradas de risco e consideradas normativas. Quanto às habilitações académicas dos pais verificam-se diferenças significativas quando se relacionam com as capacidades de fluência e precisão de leitura dos seus filhos, sendo que, as crianças com melhor desempenho são filhos de pais que possuem mais escolaridade.

***Palavras-chave:*** leitura; consciência fonológica; estruturas da linguagem; fluência de leitura; precisão de leitura;

## **Abstract**

Recent research has played a key role in reading fluency as well as phonological awareness as one of the predictors of successful reading learning.

This work intends to investigate the relationship between reading fluency and accuracy in two moments of children considered at risk, as well as the impact of parents' academic qualifications on reading skills of their children.

A total of 135 children attending school groups in the geographical area of Tâmega and Sousa participated in this study.

The results of this study show that there are significant differences in reading fluency and accuracy in children considered at risk and considered normative. Regarding parents' educational qualifications, there are significant differences when they relate to the reading ability and reading ability of their children, and the children with the best performance are of parents who have more schooling.

**Keywords:** reading; phonological awareness; structures of language; reading fluency; reading accuracy;

### 1.1. Pertinência e atualidade do Estudo

Nas sociedades atuais, a aprendizagem da leitura é uma das prioridades no sistema de ensino básico. A aprendizagem da leitura implica o desenvolvimento da estrutura da linguagem e da metalinguagem (Garcia, 2012). Este mecanismo é capaz de identificar todas as palavras escritas apresentadas ao leitor, sendo que a identificação da palavra é considerada como a atividade central da leitura que se desenvolve de forma automática e inconsciente num bom leitor.

Contudo, para ser leitor não chega descodificar o código e identificar a palavra escrita. Ler é compreender, obter informação e aceder ao significado do texto (Sim-Sim, 2007). De um modo geral, um leitor deve ser fluente, crítico e deve compreender a informação escrita e o que lê (Sim-Sim, 2007).

Em Portugal, surgiram preocupações com o desenvolvimento das competências de leitura dos cidadãos que levaram a alterações curriculares profundas em agosto de 2012. Estas preocupações acarretaram a elaboração de um documento, designado por metas curriculares, no qual é enfatizado o domínio da leitura. Este documento refere que, os primeiros anos do ensino básico, assume extrema importância na ligação entre a oralidade e o ensino dos conteúdos da leitura.

De acordo com o Plano Nacional de Leitura (2017), a leitura é um preditor do sucesso escolar, pessoal e profissional, sendo que o leitor é um sujeito em permanente construção. Deste modo, a leitura é imprescindível para desenvolver e potencializar os conhecimentos adquiridos, de forma a sermos sujeitos participativos no meio em que estamos inseridos.

Tendo em consideração que nem todas as crianças apresentam, no início da escolaridade, o desenvolvimento das estruturas subjacentes à aprendizagem da leitura, a intervenção em Terapia da Fala tem um papel importante na promoção das áreas deficitárias. A Terapia da Fala tem como principal objetivo a prevenção, avaliação e intervenção ao nível da comunicação, fala e linguagem oral e escrita. O terapeuta da fala pretende investigar e intervir ao nível da comunicação humana e nas perturbações relacionadas, ou seja, todas as patologias que de alguma forma têm um impacto

negativo nos processos associados à compreensão e à produção da linguagem oral e escrita assim como todas as formas apropriadas de comunicação não-verbal (CPLOL).

A grande motivação da realização deste estudo teve duas vertentes. A primeira, surgiu da necessidade de conhecer e dominar, mais profundamente, os processos envolvidos na aprendizagem da leitura e aplicar esses conhecimentos no trabalho de intervenção terapêutico, tornando-o mais eficaz e eficiente. A segunda foi perceber a correlação entre a fluência e precisão da leitura e o meio sociocultural onde a criança está inserida, realizando-se a análise das habilitações académicas dos pais. Sumariamente, pretende-se analisar o impacto das estruturas linguísticas (fonológica, morfossintática e semântica) na fluência e precisão de leitura, em crianças consideradas de risco.

Tendo em conta os resultados PISA (Program for International Student Assessment, 2015), verificamos que Portugal ocupou a 18.<sup>a</sup> posição<sup>1</sup> em literacia de leitura (é a capacidade de um indivíduo compreender, utilizar, refletir e se envolver na leitura de textos escritos com a finalidade de atingir os seus objetivos, de desenvolver os seus conhecimentos e o seu potencial de participar na sociedade). Os resultados na literacia científica apontam que a região do Tâmega e Sousa aparece com 457 pontos, menos 41 pontos que a média nacional (498 pontos), seguida de Alto Tâmega e Trás-os-Montes. No Tâmega e Sousa e no Alto Tâmega, mais de um em cada três alunos não atinge sequer os conhecimentos básicos a ciências (Pinto, 2016). A região Tâmega e Sousa apresenta um estatuto socioeconómico e cultural médio baixo e com resultados PISA mais baixo. Comparando as expectativas dos alunos e o estatuto socioeconómico e cultural das famílias, para João Marôco (2016) é evidente que as regiões com estatuto socioeconómico e cultural mais baixo são as que também têm os alunos com menores expectativas ocupacionais comparativamente com os grandes centros urbanos em que o estatuto socioeconómico é mais elevado.

Por outro lado e tendo em conta que “PISA 2015 mostra que em algumas regiões as escolas não conseguem contrariar o efeito condicionador das baixas expectativas dos alunos e do baixo estatuto socioeconómico e cultural das famílias que servem” (Marôco 2016). Tendo em consideração que na área geográfica do Tâmega e Sousa se verifica que as crianças apresentam muitas fragilidades ao nível da leitura (Oliveira 2008), surgiu o interesse de realizar o estudo nesta área geográfica.

---

<sup>1</sup> Fonte: IAVE a partir da OCDE (2016) *Programme for International Student Assessment – PISA 2015*

## **1.2. Apresentação da Estrutura da Tese**

O trabalho é iniciado com a introdução, na qual estão explícitos as motivações e o enquadramento que levaram à realização deste estudo.

A tese está estruturada em duas partes essenciais: a primeira refere-se ao enquadramento teórico, sendo esta de natureza teórica e concetual servindo de base para a preparação da realização do estudo; a segunda parte trata do estudo empírico, expondo os resultados, a discussão dos mesmos e as conclusões e limitações do estudo.

Relativamente ao enquadramento teórico, no capítulo I, intitulado “Comunicação, linguagem e fala”, começamos por fazer uma abordagem geral aos conceitos de comunicação, linguagem e fala humana. Aprofunda-se o tema da fala humana, tendo em conta os mecanismos de produção da mesma. Seguidamente, são abordadas as competências linguísticas, nomeadamente, a estrutura fonológica, a estrutura morfossintática, a estrutura semântica e a estrutura pragmática.

Na continuidade do trabalho, capítulo II, destaca-se a leitura, na qual são clarificados os conceitos de leitura e de consciência fonológica. Em seguida é feita uma abordagem à consciência fonológica como preditor da aprendizagem da leitura e como esta se desenvolve. No próximo ponto fala-se sobre a aquisição, o desenvolvimento e processos de construção na aprendizagem da leitura. São ainda abordados os conceitos teóricos de fluência e precisão da leitura. Por fim, salienta-se as possíveis dificuldades que podem condicionar a aprendizagem da leitura.

Prossegue-se com o capítulo III, no qual são aprofundados os fatores que influenciam o processo de aprendizagem da leitura. Neste capítulo é investigado a importância do contexto social na aprendizagem da leitura e para o sucesso ou insucesso da mesma.

Na segunda parte, referente ao estudo empírico, no capítulo I, são descritos os aspetos referentes à metodologia utilizada no âmbito da investigação, clarificando os objetivos gerais e específicos, caracterizando a amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos para a recolha dos dados.

Posteriormente, no capítulo II, procedemos à apresentação e análise dos resultados obtidos na investigação.

No capítulo III, procede-se à discussão dos resultados apresentados, integrando os objetivos definidos para o estudo.

O trabalho é finalizado com o capítulo IV, referente à síntese das principais conclusões, as limitações do estudo e implicações para a prática. Neste é apresentada uma abordagem crítica e reflexiva dos resultados obtidos.

Apresentam-se por fim as referências bibliográficas, os anexos referentes aos vários instrumentos utilizados no estudo.

## **PARTE I**

---

### **Enquadramento Teórico**

# COMUNICAÇÃO, LINGUAGEM E FALA

*“Uma das coisas mais importantes que aprendemos na infância é a nossa língua materna, instrumento que utilizaremos toda a vida para compreendermos o que nos rodeia e para comunicarmos os nossos sentimentos. No início da infância aprendemos a língua com a família mais próxima; depois os nossos horizontes alargam-se, integramo-nos em novos grupos sociais e entramos para a escola. Aí continuamos a aprender a língua materna, mas, agora, na perspetiva da língua-padrão: aprendemos a maneira de falar e escrever que é considerada correta pela comunidade de que fazemos parte”*  
(Mira Mateus & Carneira, 2007, p. 13).

### 1.1. Comunicação

Segundo Downting (1999) *“A comunicação é a chave da aprendizagem”*. A comunicação é um sistema de troca de informação que envolve a codificação, a transmissão e a descodificação de uma mensagem entre dois ou mais intervenientes (Sim-Sim, 1998), tornando-a comum entre estes (Cazeneuve, 1976; Lelo, 2016).

De um modo geral, a comunicação constitui uma marca intrínseca da interação entre os seres humanos, tratando-se de um fator explicativo para a complexidade dos sistemas biológicos e humanos (Cazeneuve, 1976), visto que esta tem o intuito de influenciar o comportamento do outro (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

A comunicação requer competências motoras, que vão desde a expressão facial às palavras, competências sensoriais (visão ou a audição), que permitem perceber a existência de comunicadores e as suas intenções comunicativas, competências cognitivas, que incluem a memória a curto e a longo prazo e competências sociais, que compreendem a capacidade de interagir e comunicar com os outros (Nunes, 2001).

A transmissão de uma mensagem de uma pessoa para outra, pode ocorrer de duas formas, nomeadamente, não-verbal, que ocorre através de formas físicas de comunicação (gestos, o contacto visual ou a linguagem corporal) e a verbal, que envolve o contacto e interação entre indivíduos, tendo por base uma linguagem comum que pode ser oral ou escrita (Formiga, 2016).

A forma como se comunica depende do contexto, das necessidades, das capacidades do emissor e do recetor e da mensagem a transmitir (Franco, Reis, & Gil, 2003).

Para Beaudichon (2001) a comunicação permite uma maior regulação social entre e no seio dos grupos humanos, sendo, portanto, o mais importante veículo de transmissão de conhecimento. Destaque-se que, ao comunicar, o ser humano, mantém interações com o meio ambiente que lhe permite desenvolver capacidades e competências para tal. À medida que estas progridem, obtém-se um maior controle sobre o meio ambiente circundante (Nunes, 2001).

A linguagem é, sem dúvida, o mais poderoso e eficaz sistema de comunicação – o atributo mais tipicamente humano e universalmente reconhecido como único do Homem. A linguagem é a forma mais complexa e evoluída da comunicação. Na sua definição mais simples implica a transmissão de informação de uma fonte para o destinatário (Bitti & Zani, 1997). A linguagem não desempenha somente uma função de comunicação social, mas pode também ser utilizada para efetuar reflexões sobre os pensamentos do próprio indivíduo, isto significa que o Homem tem a possibilidade de exprimir os seus pensamentos aos outros por intermédio da linguagem, a qual, portanto, não só fornece informações sobre a realidade exterior como também exterioriza o pensamento do indivíduo para outros indivíduos e permite que ele pense o que os outros lhe dizem (Bitti & Zani, 1997).

A ASHA (*American Speech Language – Hearing Association*, 1982) classifica a linguagem como um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionados usados em modalidades diversas para (o Homem) comunicar e pensar.

## **1.2. Linguagem**

Ao longo da história da humanidade encontramos registos sobre a curiosidade acerca do fenómeno da linguagem. É contudo nas últimas décadas que assistimos a uma expansão prodigiosa do conhecimento sobre a forma como as crianças adquirem e desenvolvem a linguagem. Entende-se por linguagem a capacidade que qualquer humano possui para adquirir e usar a língua da sua comunidade. A aquisição da linguagem tem lugar durante o período da infância e ocorre de forma natural e espontânea bastando apenas que a criança esteja exposta e conviva com falantes.

A linguagem é essencial para o desenvolvimento do ser humano, pois esta é a base da comunicação, da aprendizagem e da construção das relações interpessoais (Neaum, 2012).

Esta pode ser definida como um conceito menos abrangente do que comunicação. É uma capacidade única e singular da espécie humana, uma vez que, ao ser partilhado socialmente, nos identifica com a comunidade de humanos a que estamos ligados. A linguagem é um sistema complexo, articulado e coerente de expressões que permite ao ser humano exprimir ideias, pensamentos, emoções e/ou vivências com recurso ao uso sistemático e convencional de sons, sinais ou símbolos escritos (Atkinson, Atkinson, Smith, Bem, & Nolen-Hoeksema, 2002; Crystal, 1980; Mousinho, 2008). Ainda Martí (1999) refere-se à linguagem como uma atividade organizada própria do ser humano, que consiste num sistema de sinais úteis para comunicar um número quase ilimitado de significados.

O desenvolvimento da linguagem abrange dois processos: a compreensão e a expressão. A compreensão diz respeito à descodificação de uma cadeia de sons e a respetiva interpretação, de acordo com as regras de um determinado sistema linguístico. A expressão corresponde à estruturação da mensagem, codificada de acordo com as regras de um determinado sistema e materializada sob a forma de articulação de cadeias fónicas na linguagem oral, sequência de gestos na língua gestual ou sequencialização de sinais gráficos na escrita (Sim-Sim, 1995).

O desenvolvimento da linguagem, de forma natural e espontânea, é uma capacidade do Homem, independentemente, da raça e da cultura de cada grupo social (Sim-Sim, 1998). Enquanto a comunicação é toda a linguagem ou comportamento intencional ou não, verbal ou não, que envolve uma interação com o outro, a linguagem é uma forma de comunicação intencional, verbal e complexa (Sim-Sim, 1998).

Nos primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento da linguagem faz-se de forma intuitiva, o que leva a um conhecimento implícito do uso da linguagem. No entanto, apenas por volta dos seis anos, é que a criança desenvolve maturidade cognitiva para a utilização consciente de regras gramaticais e a capacidade de refletir sobre o uso da sua língua (Sousa, 2017). A maturação da linguagem oral é um processo muito importante do desenvolvimento, pois surge como sendo a base das capacidades mentais (Viana, 2006), para conhecer, raciocinar e recordar (Buckley, Bird, & Sacks, 2006).

De acordo com Fikkert (2010), o desenvolvimento da linguagem pode começar como “universal”, mas torna-se específico do(s) idioma(s) aos quais está exposto, no decurso do primeiro ano de vida.

O desenvolvimento da linguagem está relacionado com o perfil neurológico, nomeadamente, a maturação de estruturas neurológicas responsáveis por receber, descodificar, analisar e sintetizar estímulos, codificar e desenvolver respostas, mas também com a qualidade da receção e memorização de sons, com estruturas anatómicas responsáveis pela produção de sons e com os estímulos do ambiente. Já Chomsky (1973), impressionado pela rapidez extraordinária das aquisições linguísticas das crianças pequenas, defendia que não se podia tratar de uma aprendizagem, mas da emergência de estruturas preformadas, pré-programadas. O ser humano possuiria um mecanismo cerebral inato especializado no trabalho de adquirir linguagem. Se ocorrer um défice num destes fatores básicos, a linguagem da criança ficará comprometida e, conseqüentemente, a aprendizagem da leitura e da escrita (Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008).

O indivíduo imerso num determinado contexto aprende desde cedo a ignorar determinados sons e a focar a sua atenção nos sons mais comuns da sua língua e nas suas particularidades. Assim, a aquisição da língua materna é adquirida de forma espontânea pela maioria das crianças (Scopel, Souza, & Lemos, 2012). Este processo ocorre através de um conjunto de comportamentos (choro, movimento braço e outras expressões físicas) que o indivíduo inicia na comunicação com os outros. Pois, a língua materna é a parte social da linguagem (Lima, 2009) que corresponde a um sistema gramatical pertencente a um grupo de indivíduos, através da qual expressa o que é vivenciado na realidade e age sobre o mesmo (Cunha & Sintra, 2002). A língua materna pode ser conceptualizada como uma convenção, cujas normas são aprendidas e integram um contrato social reconhecido por todos os membros de uma comunidade (Lima, 2009).

A qualidade destes contatos e a sua frequência são fundamentais para o desenvolvimento da linguagem verbal/oral. Logo, é crucial que o indivíduo seja estimulado e motivado a comunicar para potenciar a atribuição do significado da linguagem (Rombert, 2013; Zorzy&Hage, 2004).

A comunicação humana não se esgota no uso da linguagem, nem o ser humano fica impedido de comunicar caso não recorra à linguagem falada ou escrita, mas a sua capacidade para trocar experiência/aprendizagens ficará irremediavelmente mais pobre

e escassa (Silva, 2014). A linguagem verbal é o resultado e a condição da evolução humana que “enquanto dimensão específica do ser humano, são tão naturais e espontâneas que dificilmente pensamos na complexidade que envolvem” (Silva, 2014, p.1).

Uma das formas de concretização da linguagem, em conjunto com a escrita e o gesto (língua gestual), é a fala (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002).

### **1.3. Fala humana**

A fala é o aspeto individual da linguagem, é o modo verbal-oral de transmitir mensagens e envolve uma precisa coordenação de movimentos neuromusculares orais, a fim de produzir sons e unidades linguísticas, realizada através de um processo de articulação de sons (Costa, 2008; Law, 2001).

A produção de fala humana envolve cinco vertentes: respiração, fonação, ressonância, articulação e prosódia (Pereira, 2012). A fonte de energia para a fonação é o ar, vindo dos pulmões (respiração), que ao passar pelas cordas vocais produz som (fonação). O som vai sendo alterado pelas estruturas desde a laringe até à cavidade oral (ressonância). A atividade destas estruturas depende de um programa motor central que leva em conta o código linguístico da língua aprendido pelo sujeito, assim como as propriedades mecânicas e acústicas inerentes ao sistema efetor periférico. A prosódia está relacionada com a pronúncia das palavras e permite assim, a compreensão da produção linguística através da entoação, do ritmo e da intensidade (Pereira, 2012).

A capacidade de falar é o meio de comunicação mais básico e eficaz da transmissão de informação em comparação com outras formas de comunicação. Para Golden e Morgan (2000) a mensagem falada transmite ainda a emoção e a personalidade.

A fala humana segue as regras da gramática, mas também reflete o domínio linguístico de cada indivíduo e o meio em que está inserido. Como tal, cada momento da fala é um processo de criação sujeito à influência dominante e prescrita da língua. E, ainda, a utilização pessoal e individual que cada indivíduo faz de uma língua respeitando regras e normas definidas previamente no seio de cada comunidade linguística, de forma a ser compreendida por todos os elementos do seu grupo.

### ***1.3.1. Mecanismo de produção da fala humana***

O corpo humano funciona como a combinação de vários sistemas em simultâneo e o processo da fala humana é um exemplo do bom funcionamento em relativa harmonia das funções respiratória e digestiva, através do mecanismo de músculos e válvulas.

O ser humano tem uma aptidão de produzir fala de uma forma variável e momentânea, sendo composta por energia distribuída em frequência, pressão sonora e tempo. Os órgãos responsáveis pela produção da fala são os pulmões e a traqueia, consideradas como sendo as fontes geradoras de energia. A traqueia é responsável por chegar ao resto do sistema, o ar fornecido pelos pulmões e como que empurrado pelo diafragma. É responsável pela intensidade da nossa voz. A laringe, que é o mecanismo principal para produzir os sons é um sistema complexo de músculos e cartilagens, incluindo as cordas vocais, que realizam, além das funções biológicas e acústicas, a proteção do processo respiratório e permite a acumulação de pressão no tórax e abdômen. O trato vocal engloba tudo acima das cordas vocais e é composto por uma série de estruturas e regiões que realizam várias funções biológicas e acústicas. À semelhança da laringe pode ser considerado como cavidade de ressonância que vai desde as cordas vocais até aos lábios. O trato vocal é capaz de modelar o som uma vez que não é um tubo linear, mas sim vai moldando de forma ao longo do seu percurso, isto devido à presença da língua e as suas ressonâncias são dependentes de várias formas que esta toma, assim como na frequência. A língua é um músculo com movimento provoca não só alterações da forma da cavidade oral e da faringe, mas também constrições quase completas que produzem efeitos acústicos importantes e até oclusões temporárias (Everest, 2001 e Parsons, 1987).

O início do processo de fala reside em áreas específicas no cérebro que após ter decidido que vai falar comanda os músculos do tórax e o diafragma para pressionarem os pulmões e desta forma dar início ao mecanismo do processo da fala. É o ar forçado pelos pulmões no momento de expiração a causa das vibrações das cordas vocais e este som emitido vai ser moldado pelo trato vocal e nasal até sair pela boca ou pelo nariz, dependente do tipo de sons a produzir. Como já referimos são as cordas vocais responsáveis pelos sons vocálicos produzidos pela vibração criada pela passagem do ar. Os sons que têm uma duração elevada foneticamente são as vogais orais e/ou nasaladas. Outro tipo de produção de sons da fala são criados pela língua, dentes ou lábios, que pelo movimento que têm forçam o ar sobre pressão a passar pelas constrições formadas

no trato vocal, produzindo alterações na passagem do ar com produção associada ao ruído criando os sons de fonemas denominados fricativos, que são representadas pelas letras /f, s, ch, v, z, j/. É possível ainda identificar os sons produzidos pela paragem completa do fluxo de ar por oclusão do trato vocal, seguido da libertação completa do ar de uma forma repentina formando os fonemas oclusivos representados pelas letras /p, b, t, d, c, g/ (Everest,2001e Parsons, 1987).

No grupo de sons da fala humana consideramos ainda as consoantes nasais (n, nh), as líquidas (l, lh) e as vibrantes (r, R). Mas estes sons são muito dependentes da forma como a língua portuguesa é falada.

A vibração das cordas vocais ou a ausência da mesma divide ainda a fala em dois tipos de sons, os vozeados, quando existe vibração das cordas vocais e os não vozeados, quando não existe vibração. Estes sons da fala tem proporcionado a comunicação oral, a fala é assim uma combinação de vogais e consoantes. O grande detalhe é que tanto os sons vocálicos como os sons consonânticos têm, em cada língua uma configuração articulatória própria.

A fala proporciona a realização da língua emitindo os enunciados com significado e assim com a função de comunicação. Um bom domínio da linguagem falada nas suas várias competências linguísticas (fonológica, morfossintático, semântica e pragmática) é também muito apontado como um pré requisito para a criança aprender a ler (Lupker 2005).

#### **1.4. Competências Linguísticas**

A linguagem diferencia-se em três componentes principais: a forma – regras que gerem os sons, bem como todas as suas possíveis combinações (fonologia); formação e estrutura interna das palavras (morfologia); e organização das palavras numa frase (sintaxe); o conteúdo – significado das palavras e interpretação das suas combinações (semântica); e o uso – adaptação e adequação da linguagem ao tipo de contexto social (pragmática) (Aitchison, 1993; Mann, 1987; Mateus, Andrade, Viana & Villalva, 1990; Menyuk, 1971).

### **1.4.1. Estrutura Fonológica**

O termo fonologia, do grego *phonos* (som ou voz) e *logos* (palavra e estudo) é um ramo da linguística que estuda o sistema sonoro de um idioma, do ponto de vista da sua função no sistema de comunicação linguística. É uma área relacionada com a fonética, mas são áreas que não são independentes entre si, ou seja, uma não existiria sem a outra (Sousa, 2012). Estuda o reconhecimento do som, o significado que pode ter o som, a palavra ou a frase, quais os sons que fazem parte de uma língua, como os sons se combinam e como dão origem às sílabas e aos modelos de realização fonética dos sons (Sousa, 2012).

O nível fonético estuda os sons da língua isolados em função do ponto de articulação e dos movimentos necessários para a produção e o nível fonológico refere-se à posição que esses sons da língua podem ocupar nas palavras (Rigolet, 2006). O desenvolvimento fonológico da criança ocorre em simultâneo com o desenvolvimento da linguagem. Contudo, a discriminação auditiva tem de preceder o significado ao nível da palavra, uma vez que a criança necessita de realizar distinções perceptíveis ao nível dos sons da fala para conseguir aceder ao significado linguístico. O processo de discriminação auditiva é como um pré-requisito para o desenvolvimento da linguagem, sobretudo o desenvolvimento fonético – fonológico (Sim-Sim, 1998). Logo, o desenvolvimento fonológico é crucial e serve de suporte ao restante desenvolvimento linguístico da criança (Rigolet, 2000).

A fonologia consiste no estudo da organização do sistema de sons específico de uma determinada comunidade. Analisa os processos envolvidos no reconhecimento, pelo falante-ouvinte, das unidades linguísticas que permitem a comunicação, e o modo como as propriedades fonéticas dos sons são utilizadas pelos falantes. O domínio fonológico tem como indicadores a capacidade de discriminar os sons da fala e as suas combinações, assim como a articulação desses mesmos sons, isoladamente e em combinações (Franco et al., 2003).

O conhecimento que as crianças têm da sua língua materna é intuitivo e a capacidade de tomar consciência daquilo que a criança sabe sobre a própria língua, transformar esse conhecimento implícito num conhecimento explícito, estruturado, constitui um enriquecimento e é um fator de sucesso na aprendizagem (Ramos, 2017).

Estudo realizado por Ramos (2017) refere que se as crianças forem treinadas de forma a aumentar a sua sensibilidade aos sons que constituem as palavras, através de

jogos com os sons da língua, rimas, aliteração, reconstrução, segmentação, manipulação e identificação silábica e intra-silábica, estas irão beneficiar na aprendizagem da leitura e da escrita.

As estruturas fonológicas são assim essenciais para o desenvolvimento da consciência fonológica, que por sua vez é crucial para a aprendizagem da leitura e da escrita (Bernstein & Tiegerman, 2002; Rigolet, 2006; Sim-Sim, 2001). Desenvolveremos mais aprofundadamente a temática no capítulo seguinte, nos preditores da leitura.

#### ***1.4.2. Estrutura Morfossintática***

Aquando do início do processo de escolarização, a criança já possui alguns conhecimentos das regras gramaticais, sendo capaz de compreender e produzir enunciados orais, ou seja, tem conhecimento intuitivo/implícito da estrutura gramatical (Correia, Neves, & Teixeira, 2011).

A morfossintaxe é o domínio linguístico que abrange a morfologia e a sintaxe, sendo entendido como a ciência que estuda a estrutura interna das palavras e as regras de combinação de sintagmas em orações (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana, & Espino, 2003). Envolve um processo cognitivo de nível superior, que tem por base o conhecimento intuitivo da língua materna, permitindo ao sujeito tornar consciente e explícito esse conhecimento (Sim-Sim, 1998).

Segundo Xavier e Mateus (1992), a morfologia descreve e analisa a estrutura interna das palavras e os mecanismos de formação de palavras, sendo esta essencial para gerar a concordância entre as palavras e as frases (Sim-Sim et al., 2008). Uma vez que estuda as palavras isoladamente e não dentro da frase. Está agrupada em classes denominadas classes de palavras ou classes gramaticais, tais como, nomes, artigos, adjetivos, pronomes, verbos, advérbios, preposições, conjunções e interjeições (Dubois, Hiernaux, Grenson, & Wiame, 1978). Por outro lado, a sintaxe estuda as regras, as condições e os princípios subjacentes à organização estrutural dos constituintes das frases (Xavier & Mateus, 1992).

No que diz respeito à organização destes dois domínios considera-se que, durante o primeiro ano de idade, a criança se encontra num período pré-linguístico, caracterizado por vocalizações e pré-conversações. Por volta dos dois anos e meio acontece o primeiro desenvolvimento sintático, composto por palavras funcionais e

frases telegráficas. Até aos cinco anos de idade, ocorre a expansão gramatical e a criança aprende todas as regras de comunicação (Sim-Sim et al., 2008).

A estrutura morfossintática é importante para o desenvolvimento da linguagem escrita, pois permite que a criança leia as palavras que não consegue decodificar através da consciência fonológica, seja por alguma dificuldade que a criança apresenta em decodificar ou devido às irregularidades grafo fonémicas da própria palavra (Micotti, 2007).

Duarte (2008) refere que vários aspetos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. Desta forma, as pistas estruturais melhoram a identificação das ideias principais.

Durante o desenvolvimento sintático, cada palavra incorpora uma categoria gramatical. Estas palavras seguem uma organização segundo uma estrutura hierárquica. A combinação das palavras na frase tem de resultar de uma sequência que obedece a uma determinada ordem (sujeito, verbo, objeto), bem como da posição dos constituintes que determinam assim as relações gramaticais (Sim-Sim et al., 2008).

A aprendizagem da leitura será facilitada, se a criança já tiver tido contacto com uma grande variedade de estruturas morfológicas e sintáticas, antes de aprender a ler. A linguagem oral, mais concretamente, nos meios menos favorecidos culturalmente, pode não ser suficiente para que o falante esteja preparado para compreender todas as combinações de palavras que encontra escritas (Viana, Ribeiro, & Batista, 2014).

### ***1.4.3. Estrutura Semântica***

A estrutura semântica procura extrair o significado das palavras através da integração do significado das frases num todo coerente, associando-a com a linguagem falada, permitindo a compreensão do significado de palavras, frases e textos (Cruz, 1999). Este processo implica a coordenação de regras definidas pela estrutura gramatical, bem como pelo contexto linguístico e extralinguístico e pela inter-relação dos significados das palavras com os conhecimentos que o leitor detém (Gonçalves, 2008).

As palavras são instrumentos extremamente poderosos que possibilitam a aquisição de novos conhecimentos, bem como expressão de ideias e a aprendizagem de novos conceitos havendo uma estreita relação entre o sucesso escolar e o capital lexical (Duarte, Colaço, Freitas, & Gonçalves, 2011).

Do domínio semântico fazem parte as regras que regem os significados das palavras, e que são responsáveis tanto pela capacidade de adquirir novo vocabulário e o seu significado, como de organizar os conceitos na memória e ainda de produzir ou responder aos mesmos durante interações comunicativas com interlocutores (Wilkinson, 1998).

Este domínio abrange ainda a capacidade de classificar palavras com base em atributos comuns (conceptualização) (Bernstein & Tiegerman-Farber, 2002; Franco et al., 2003).

Também Duarte (2000) refere que o significado de uma palavra é função do significado dos morfemas que a constituem e pode ser visto como um conjunto de propriedades semânticas elementares, também chamadas traços semânticos. O conhecimento do mundo leva a que muitos traços semânticos se encontrem hierarquizados. Esta constitui uma forma de estabelecer entre as palavras relações semânticas. Contudo, nem sempre é possível deduzir o significado de uma palavra através do seu significado lexical, sendo necessário recorrer à contextualização do uso da palavra (Lopes & Rio-Torto, 2007).

Tendo em conta que muitas palavras têm mais do que um significado, o recurso à contextualização evidencia as diferentes situações a que o uso da palavra se presta, tornando mais fácil aceder ao seu significado (Laranjeira, 2013).

Entre o vocabulário e a leitura existe uma estreita relação, a qual pode ser compreendida de uma forma circular, ou seja, o conhecimento lexical é importante para a leitura e a prática da leitura é uma forma de se conseguir desenvolver esse conhecimento lexical. Existe uma forte influência do vocabulário na compreensão da leitura (Rodrigues, 2014). A leitura não se limita apenas à descodificação e reconhecimento das palavras, mas também à compreensão da mensagem do texto (Cruz, 2007).

O conhecimento lexical é um fator preditivo de sucesso, quer no desenvolvimento da linguagem oral, quer na aprendizagem da leitura e da escrita (Rodrigues, 2014), para Biemiller 2007 e baseado na investigação desenvolvida por si própria estima que as crianças no final do 2ºano de escolaridade e com desenvolvimento normativo saibam cerca de 6000 palavras. Mas também o contacto repetido com palavras novas permite aumentar o campo lexical (Baumann & Kame'enui, 2004). Podemos inferir que se a criança viver num meio linguístico rico e estimulante, as probabilidades de sucesso serão mais elevadas (Baumann, 2004). Os fatores socioeconomicos (e.g. nível de

escolarização dos pais, o material impresso existente em casa) conhecimento prévio sobre o mundo (condicionado por exemplo pela riqueza com a interação com os adultos) e a variedade linguística da origem da criança determinam o campo lexical com que entra na escola e condiciona e influencia o nível da compreensão leitora (Lubliner e Smetana 2005). No capítulo III, aprofundaremos esta temática.

O reconhecimento de palavras, isto é, a associação da representação escrita da palavra à forma oral, é a base da leitura (Sim-Sim, 2009). Sim-Sim (2009) refere que este processo se designa por descodificação, o qual significa identificar as palavras escritas, de forma a relacionar a sequência de letras com a sequência de sons. O sucesso da criança na leitura depende do conhecimento dela sobre a língua e a escrita antes de ser instruída a decifrar (Sim-Sim, 2009).

O conhecimento lexical é importante na fase da aprendizagem da decifração, pois para a criança será mais fácil decifrar as palavras se tiver um conhecimento lexical mais vasto e variado (Rodrigues, 2014).

A partir da relação que a criança estabelece com tudo o que a rodeia, esta vai adquirindo o significado das palavras e expressões que acompanham a descoberta do mundo em que vive (Jakubovicz, 2002).

Nos seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem considera importante o papel semântico da fala, visto que a morfossintaxe, por si só, não explicaria as produções linguísticas que são sintaticamente corretas. Foi incorporado por Villa (1995) a abordagem pragmática que enfatiza os fatores comunicativos da linguagem devido à necessidade de se relacionar a linguagem com o contexto da fala.

#### ***1.4.4. Estrutura Pragmática***

A pragmática estuda o funcionamento da linguagem em contextos sociais, situacionais e comunicativos, ou seja, debruça-se sobre um conjunto de regras que explicam ou regulam o uso intencional da linguagem, considerando que se trata de um sistema social compartilhado e com normas para a correta utilização em contextos concretos (Acosta et al., 2003).

Também Ramos (2017) define a pragmática como sendo o ramo da linguística que estuda a interação entre o contexto de produção de um enunciado e a interpretação dos elementos linguísticos da informação. A produção de uma frase pode dar origem a vários enunciados e a diferentes interpretações. O tipo de relação entre o emissor e o receptor, os valores e conhecimentos dos interlocutores e a situação em que o discurso é falado determinam a compreensão da mensagem.

Para além dos usos e funções linguísticas, a pragmática também estuda os aspetos formais que definem os ajustes motivados pelo contexto de comunicação e das variações que implicam o uso da linguagem em função das características do interlocutor e da situação (Acosta et al., 2003; Mayor, 1991; Monfort & Juárez, 1990). Para usar corretamente uma língua é necessário, para além do conhecimento gramatical (compreender as regras ou normas socioculturais que regulam os intercâmbios comunicativos), saber como e quando aplicá-las (componente sociolinguístico), ter capacidade para construir enunciados coerentes em cooperação com o interlocutor (componente discursivo) e saber como corrigir os conflitos comunicativos e aumentar a eficácia do intercâmbio (componente estratégico) (Acosta et al., 2003; Lomas, Osoro & Tusón, 1993).

Numa comunicação eficaz é importante ter em conta as intenções do outro e entrar em sintonia no que diz respeito ao tópico da conversa. Para além disso, não só as palavras servem para comunicar, mas também os comportamentos não-verbais são essenciais para uma clarificação comunicativa, nomeadamente, a postura, os gestos, a entoação, o ritmo, as pausas do discurso, os movimentos da cabeça e dos olhos (Sim-Sim, 1998). Corroboram com estes autores Franco et al. (2003), referindo como indicadores no domínio pragmático o estabelecimento de contacto visual, o uso da linguagem para comunicar, a abordagem de assuntos, adequação do discurso ao interlocutor e ao contexto, a identificação de pistas para tomar a vez e o uso de diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.

**Tabela 1 - Estruturas da linguagem oral nas dimensões da compreensão e expressão  
(Adaptado de Franco et al, 2003)**

		Indicadores
Fonológica	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminar sons da fala e suas combinações.</li> </ul>
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articular sons da fala isoladamente e em combinações.</li> </ul>
Semântico	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir ordens.</li> <li>• Identificar representações de objetos, pessoas, ações em imagens</li> <li>• Ouvir uma história/texto e: <ul style="list-style-type: none"> <li>– Predizer acontecimentos,</li> <li>– Localizar ações,</li> <li>– Definir a ideia principal,</li> <li>– Responder a perguntas de caráter inferencial <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perceber relações causais, temporais, condicionais.</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mencionar acontecimentos.</li> <li>• Atribuir rótulos lexicais a: nomes, qualidades, ações.</li> <li>• Explicar o significado de: nomes, qualidades, ações.</li> <li>• Descrever imagens.</li> <li>• Recontar histórias.</li> <li>• Substituir palavras por equivalentes ou opostas.</li> </ul>
Morfossintático	Compreensão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cumprir ordens.</li> </ul>
	Expressão	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizar frases estruturalmente corretas.</li> <li>• Utilizar frases com enunciados simples, expandidos e complexos.</li> <li>• Utilizar diferentes tipos de frases.</li> <li>• Utilizar frases com formas diferentes.</li> <li>• Integrar palavras de função, de conteúdo.</li> <li>• Usar expressões com verbos concretizáveis e não concretizáveis.</li> <li>• Fazer concordâncias.</li> </ul>
Pragmática		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estabelecer contacto visual.</li> <li>• Utilizar linguagem para comunicar.</li> <li>• Abordar assuntos.</li> <li>• Adequar o discurso ao interlocutor e ao contexto.</li> <li>• Identificar pistas e tomar a vez.</li> <li>• Utilizar diferentes expressões linguísticas de acordo com o contexto.</li> </ul>

*“A polissemia da palavra ler é um indicador da riqueza que o conceito subjacente encerra. Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que outros escreveram...” (Viana & Teixeira, 2002, p. 5).*

O termo leitura, deriva do latim *“legere”*, que significa ler, conhecer, descobrir e interpretar as palavras que são lidas (Sabino, 2008). Deste modo, o exercício da leitura, aumenta o conhecimento das letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras, de forma a decifrar os símbolos, ou seja, ao apropriar-se do significado das palavras, descodificam-se os símbolos (Famoroso, 2013).

A leitura é um processo complexo, resultante da descodificação e compreensão dos símbolos escritos (Silveira, 2012). É uma aptidão excepcional e particular do ser humano, mas não natural, pois é aprendida durante a infância (Shaywitz, 2006).

Para Azevedo (2011), “a leitura constitui um processo cognitivo complexo, que requer esforço e aprendizagem. Sendo uma atividade cultural de extração e construção de significados a partir de um texto, ela envolve o exercício de raciocínios complexos, e será tanto mais facilitada quanto, por um lado, estiver garantida a automatização dos processos de decifração dos sinais gráficos (a qual inclui, entre outros, aspetos físico-cognitivos, como a velocidade de processamento visual da informação) e, por outro, existir uma motivação forte para o seu exercício” (p. 2).

Saber ler constitui uma capacidade fundamental para a vida do ser humano, permitindo-lhe comunicar com os outros, descodificar mensagens, compreender e adquirir conhecimentos (Santos, 2014; Teles, 2012). É um processo que implica transformar a linguagem escrita em linguagem falada, atribuindo-lhe significado (Morais, 2012). Ler é um ato constante, persistente, contínuo e praticado com

regularidade de forma a desenvolver e aperfeiçoar outras competências do pensamento (Silva, 2014).

A leitura permite conhecer, compreender e interpretar o mundo que o rodeia (Santos, 2014; Teles, 2012), pois “a criança aprenderá melhor a ler se souber para que serve a leitura, e se entender as relações entre o oral e o escrito” (Viana, 2007, p. 23).

A leitura é uma competência cognitiva fundamental para o sucesso numa sociedade em que as exigências de literacia são cada vez maiores (Magalhães, 2016). Ler é uma atividade de cariz linguístico, sendo que quanto maior for o conhecimento oral da língua (e.g., vocabulário, estruturas sintáticas), maior será a capacidade de compreensão da criança (Rodrigues, 2014).

As crianças desenvolvem desde cedo as suas competências linguísticas, sendo que estas contribuem de forma positiva para a aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 2010).

Ler passa não só por reconhecer uma palavra escrita, como também compreendê-la (Araújo, Faísca, Bramão, Petersson, & Reis, 2013).

A compreensão depende da capacidade da criança para dominar as aptidões sobre as unidades de fala, palavras, sílabas e letras, mas também pela consciência de que as letras correspondem a sons. Desta forma, é essencial o desenvolvimento de competências ortográficas, fonológicas e semânticas (Araújo et al., 2013).

Lopes 2014 refere que para o aparecimento da leitura é necessário serem desenvolvidas várias capacidades entre as quais se destaca a expressão oral, uma vez que são elementos de uma capacidade mais alargada e hierarquizada que é a linguagem no seu todo. Reforçam a ideia avançando com as competências específicas denominadas competências leitoras que se revestem de extrema importância para a leitura.

Alguns autores alertam também para o papel crucial das competências cognitivas para a aquisição das competências de leitura (Castro & Gomes, 2000).

Neste sentido, também Silva (2014) salienta que a leitura deveria ser iniciada em casa, em contexto familiar e consolidada no meio escolar, através da realização de aprendizagens fundamentais para viver em sociedade. O ato de ler possibilita várias aprendizagens que acompanharão a criança no seu percurso escolar, tornando-se a leitura e a consolidação dos hábitos de leitura fatores importantes no sucesso escolar. Caso a criança não adquira hábitos de leitura, esta reflete-se negativamente no desenvolvimento escolar, comprometendo o seu sucesso escolar.

Deste modo, é fundamental que os pais/adultos que convivem com a criança possam ter uma participação ativa no desenvolvimento desta capacidade, estimulando as

crianças para a leitura, aumentando o vocabulário e favorecendo o seu discurso, contribuindo desta forma para que as crianças tenham uma imagem positiva da leitura (Sim-Sim, 2010).

## **2.1. A consciência fonológica como preditor da aprendizagem da leitura**

*“ Se uma criança memorizar dez palavras, a criança pode ler apenas dez  
palavras,  
Mas se uma criança aprendes os sons de dez letras,  
a criança será capaz de ler 350 palavras de três sons,  
4320 quatro palavras sonoras e 21,650 cinco palavras sonoras.”  
Dr. Martin Kozloff (2002)*

O termo consciência fonológica aparece por volta dos anos 70. Em vários estudos realizados em torno do seu papel preditivo no desenvolvimento das competências da leitura.

Bryant & Bradley (1985) consideravam-na como conjunto de habilidades desde a simples percepção global do tamanho da palavra e de semelhanças fonológicas entre as palavras até à segmentação e manipulação de sílabas e fonemas.

O autor Ferreira 2013 descreve de forma inequívoca e clara apresentando como “(...) a capacidade para identificar as componentes fonológicas da fala e de as manipular de maneira deliberada”.

Rios 2011, considera que a consciência fonológica é uma espécie de conhecimento explícito acerca da estrutura fonológica da cadeia sonora da fala, com capacidade para processar e evocar as diferentes unidades linguísticas bem como as propriedades que a caracterizam (processamento quantitativo dessas unidades).

Em 2015 Teles define a consciência fonológica como habilidade metalinguística que permite analisar e refletir de forma consciente sobre a estrutura fonológica da linguagem oral considerando que esta possui diferentes níveis palavra, sílaba, unidade intrassilábicas, rima e fonema.

Assim de uma forma geral a consciência fonológica define-se como um vasto conjunto de habilidades que nos permite refletir sobre as partes sonoras das palavras (Freitas 2004), conscientemente numa atitude metacognitiva. Trata-se então de uma capacidade cognitiva que é desenvolvida gradualmente pelo falante acabando na capacidade de reconhecer, discriminar, isolar e manipular de forma pensada, os segmentos fonológicos da língua (Freitas et al. 2007).

Para o processo da aprendizagem da leitura se desenvolva adequadamente é essencial que estejam desenvolvidas várias competências, como o nível cognitivo, e a maturidade das estruturas linguísticas, motoras e perceptivas. Dentro das estruturas linguísticas a consciência fonológica assume um papel preponderante (Godoy & Pinheiro, 2013).

A consciência fonológica é então considerada como uma aptidão fundamental para a aprendizagem da leitura (Cavalheiro, Santos & Martinez, 2010). A criança com desenvolvimento da linguagem normativo e na faixa etária dos seis anos já consegue compreender e entender, assim como produzir muitas palavras, dispondo dos processos gramaticais requeridos para a compreensão e produção da fala. Os conhecimentos sobre a língua necessitam de ser elaborados para lhe permitir manipular os sons, perceber que as palavras são compostas por partes – sílabas e estas em sons – fonemas (Godoy & Pinheiro, 2013). Esta noção de sílaba e fonema é denominada de consciência fonológica, ou seja, capacidade de reconhecer e manipular os sons que compõem a fala. É a capacidade de conscientemente saber que a palavra é constituída por partes que podem ser segmentadas e manipuladas (Lamprecht & Blanco-Dutra, 2012). É esta capacidade de reconhecer e manipular as sílabas e os fonemas que têm impacto na aprendizagem da leitura. Para ter sucesso na aprendizagem da leitura é necessário que a criança pense sobre os sons da fala em detalhes dos mínimos contrastes e na forma correta de articular os sons da fala, ter consciência da estrutura silábica e fonética da língua (Lamprecht & Blanco-Dutra, 2012).

Atualmente, a literatura salienta a importância da influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ciclo (Albuquerque, 2012; Brito, 2012; Campo, Buchanan, Abbott, & Berninger, 2015; Freitas, Rodrigues, Costa, & Castelo, 2012; Germano & Capellini, 2015; Gomes, 2014; Mangueira & Guaresi, 2015; Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012; Mendes, 2015; Santos, 2014; Silva, 2012). Segundo alguns autores (Campo et al., 2015), é possível inferir que a consciência fonológica é o preditor mais consistente para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Campo et al. (2015) consideram que a consciência fonológica é essencial não só para aprender a ler, numa fase inicial, mas também quando a leitura passa de oral para silenciosa.

Os resultados obtidos num estudo transversal, em língua portuguesa, com alunos do primeiro ciclo do ensino básico, Faísca e colaboradores, verificaram que apesar da consciência fonológica permanecer como preditor mais importante da precisão e fluência da leitura, a sua contribuição decresce de forma significativa à medida que a escolaridade aumenta, permitindo que outras estruturas linguísticas (morfo sintática e semântica) revelem, de forma mais clara, o seu contributo para a leitura, (Faísca, Castro & Reis 2017). Ainda para estes autores, a nomeação rápida, pouco expressiva no início da escolaridade, aumenta progressiva e significativamente de importância, para a fluência leitora, principalmente a partir do terceiro ano. Vaessen et al (2010) encontraram resultados semelhantes, ao comparar os fatores preditores da leitura. O português é considerado como um sistema intermédio quanto ao grau de transparência (Silva 2010). A correspondência não é tão linear, ou seja, um grafema pode corresponder a mais que um fonema dependendo do contexto em que é utilizado (Martins e Niza 1998). Esta competência encontra-se diretamente relacionada com o desenvolvimento da linguagem e influencia a forma como as crianças, podem ou não, dominar o sistema de leitura (Viana, 2005).

Sendo o conhecimento das letras um preditor da aprendizagem da leitura, o conhecimento dos sons das letras é fundamental para a compreensão do alfabeto. Assim, o bom conhecimento da relação entre o fonema e o grafema é essencial para aprender a ler (Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012).

Enquanto capacidade de origem complexa, a consciência fonológica permite que as crianças possam identificar e produzir reflexões sobre o discurso. Este é construído pela junção de várias frases, sendo que estas podem ser fragmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas chamadas fonemas. Deste modo, quando falamos em consciência fonológica “referimo-nos à capacidade de explicitamente identificar e manipular as unidades do oral. Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica” (Freitas, Alves & Costa, 2007, p. 9).

As mesmas autoras classificam a estrutura sonora da palavra em três tipos de unidades fonológicas: as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas. De uma

forma geral, a criança revela consciência silábica ao isolar sílabas; revela consciência intrassilábicas ao isolar unidades dentro da sílaba; revela consciência fonémica ou segmental ao isolar sons da fala (Freitas et al., 2007; Teles, 2015).

Durante as últimas décadas, muitas investigações têm demonstrado uma relação entre a consciência fonológica e a aprendizagem da leitura (Guimarães, 2003; Silva & Capellini, 2009). Para Cysne (2012), existe um nível de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da leitura.

Um dos autores (Viana, 1998), apresenta resultados de estudos correlacionais e desenvolvimentais, que indicam que crianças em idade pré-escolar, que apresentavam bons desempenhos em tarefas de consciência fonológica são, depois, bons leitores em idade escolar. Neste mesmo estudo, verificaram que crianças em idade pré-escolar que apresentam baixos níveis de consciência fonológica, são maus leitores. Outro estudo de Paulino (2009), que incluiu 100 crianças do 1º ano de escolaridade, concluiu que, as crianças que possuíam maior facilidade na realização de tarefas fonológicas tiveram mais facilidade na aprendizagem da leitura. Com este estudo, é reforçada a ideia de que consciência fonológica constitui um preditor de sucesso ou insucesso na aprendizagem da leitura.

Se, por um lado, a existência de competências de consciência fonológica, na idade pré-escolar, é elemento preditor de bons leitores, por outro, as dificuldades a este nível apresentam um fator de risco, relativamente às perturbações de aprendizagem específicas com défice na leitura (Albuquerque, 2011). Assim, pode-se dizer que a consciência fonológica é uma dimensão muito importante na aprendizagem da leitura e, quando não é desenvolvida, poderá influenciar a aquisição e desenvolvimento desta aprendizagem (Brito, 2012; Silva, 2012), tem sido amplamente referenciado na literatura também pelos autores (Dhaene 2012, Teles 2015 e Morais 2016)

## **2.2. Desenvolvimento da Consciência Fonológica**

A definição do desenvolvimento fonológico enquanto objeto autónomo representa hoje um dos aspetos de maior interesse no processo de aquisição da linguagem reunindo os contributos das mais diversas áreas do conhecimento (Sim-Sim 2009).

Considera-se que a consciência fonológica se desenvolve de forma gradual, progredindo em unidades sonoras de maior dimensão “palavras e sílabas” para unidades intermédias “ataque e rima” até unidades mais pequenas “fonemas” (Goswami, 2010).

Segundo Sim-Sim et al. 2008 entre o choro e a articulação de todos os sons da língua ocorre um processo gradual da aquisição dos sons da fala que é chamado de desenvolvimento fonológico e que contempla a capacidade para discriminar e para articular acessivelmente todos os sons da língua.

Por outro lado consciência fonémica, desenvolve-se mais tardiamente que a consciência fonológica. Esta sequência do desenvolvimento da consciência fonológica é aparentemente universal verificando-se em todas as línguas. Ainda segundo Goswami (2010) as principais diferenças entre as línguas observam-se no ritmo de desenvolvimento de consciência fonémica estando relacionadas ou não com a transparência das ortografias.

O termo consciência fonológica é amplo e pode referir-se a qualquer uma das unidades fonológicas: sílabas, unidades intrassilábicas (ataque e rima) e fonemas, enquanto o termo consciência fonémica é mais restrito e reporta-se unicamente aos fonemas (Scarborough e Brady 2002).

No plano terminológico é importante salientar as especificidades da designação sensibilidade fonológica. Esta designação tem sido utilizada reportando-se às diferentes unidades fonológicas, ou seja, como um sinónimo de consciência fonológica (Bowey e Miller 2007).

A partir dos 4 anos de idade as crianças têm prazer lúdico com as rimas através da realização de jogos de sons e palavras nas quais a criança efetua alterações voluntárias, criando novos vocábulos (Sim-Sim, 1998). A mesma autora (Sim-Sim, 1998) considera que é nesta faixa etária que as crianças começam a apresentar uma maior sensibilidade às regras fonológicas da língua.

Também Freitas, Alves e Costa (2007) alertam para o facto da produção de rimas se tornar mais fácil nesta faixa etária e constituir-se numa tarefa evidente nesta idade, quando comparada à de segmentação de sons. No entanto, é necessário referir que nesta faixa etária ainda é notório uma dificuldade na identificação da palavra no contínuo sonoro, competência esta que é consolidada durante o percurso escolar da criança.

Para Silva (2003), o intervalo dos 4-5 anos as crianças começam a ter noção de que a sílaba pode ser decomposta em unidades menores, conseguindo ter algum êxito na realização destas tarefas. Por volta dos 5 anos de idade começam a aparecer nas crianças as capacidades metafonológicas de análise fonémica (Freitas et al., 2007). A partir dos 6 anos, todos os níveis de consciência fonológica deverão estar adquiridos. Freitas (2004) e Resende (2009) referem que as crianças de 7-8 anos apresentam melhores níveis de

consciência fonológica comparativamente com as de 5-6 anos, uma vez que já são alfabetizadas.

Segundo estudos de Capelli (2009) e Santos et al. (2010), a consciência silábica das sílabas surge primeiro que a consciência fonêmica e na idade escolar toda a consciência silábica deve estar adquirida, com exceção das tarefas de inversão silábica que aparecerão durante o primeiro ano de escolaridade, isto devido à sílaba possuir um núcleo vocálico com aumento de energia acústico que transmite uma pista auditiva e o que facilita a localização dos segmentos silábicos pelas crianças.

Sim-Sim (2006) salienta que a capacidade de a criança descobrir e dominar o princípio alfabético depende da consciência fonológica. Neste sentido, a descoberta e o domínio do alfabeto só são possíveis se a criança for capaz de analisar e controlar os segmentos que formam a cadeia sonora da linguagem oral, nomeadamente, as palavras, as sílabas e os fonemas.

A consciência fonológica é fundamental na aprendizagem da leitura e por isso em Portugal, desde 2009, os documentos elaborados pelo Ministério da Educação fazem uma referência explícita a esta competência, nomeadamente, através de materiais desenvolvidos no âmbito do PNEP – Plano Nacional para o Ensino do Português (Duarte, 2008; Freitas et al., 2007; Mata, 2008; Sim-Sim, Silva, & Nunes, 2008). Também as orientações curriculares para a orientação pré-escolar que surgiram em 2016 fazem referência a esta competência metalinguística sendo que esta aparece definida como a “capacidade para identificar e manipular os elementos sonoros de tamanhos diferenciados, que integram as palavras” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.68).

Um nível de consciência fonológica tão desenvolvido quanto possível, à entrada no 1º ciclo, é certamente uma competência promotora do sucesso escolar na leitura melhorando assim os níveis de literacia da criança (Freitas et al., 2007).

Se o trabalho sobre a consciência fonológica for realizado precocemente na escola e for estendido a toda a população infantil, este permitirá promover o sucesso escolar e funcionar como prevenção do insucesso na leitura e na escrita (Freitas, et al., 2007).

### **2.3. Processo de aprendizagem da leitura**

Saber ler é hoje mais do que nunca uma condição de sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e do discurso coletivo como nação (Sim-Sim 2001).

De acordo com Sim-Sim (2006), a aprendizagem da leitura é um processo complexo e demorado, que exige motivação, esforço e prática por parte do aluno e ainda

esclarecimento por parte de quem está a ensinar. Esta mesma autora refere que a leitura não é um ato espontâneo, exigindo competências formais por parte de quem lê. Para que a leitura seja um processo eficaz, necessita que exista um planeamento, organização e sistematização de práticas educativas promotoras do desenvolvimento de capacidades indicativas de um bom desempenho leitor (Sim-Sim, 2006). Também Lopes et al. 2014 Deharne 2012, Carvalho 2011, Rios 2011, Shaywitz 2008, Cruz 2007, Ramos 2003 postulam que a leitura não é um processo que emerge naturalmente ou instintivamente.

É essencial que a criança tenha contacto com conceitos importantes como “palavra”, “fonema”, “letra”, “número”, “leitura” e “escrita”. Assim, é fundamental a antecipação deste contacto na construção de conhecimentos sobre a leitura e a escrita para que as crianças se adaptem a estas competências, integradas no conceito de literacia emergente, o qual se designa como o conjunto de conhecimentos que a criança detém sobre leitura e escrita antes de aprender formalmente a ler e a escrever (Pinheiro, 2013). A literacia emergente é sustentada em dois componentes no conhecimento conceptual das crianças sobre a leitura e no conhecimento processual inicial sobre a leitura e os aspetos da linguagem oral nas crianças, tais como, o conhecimento do vocabulário e compreensão da narrativa e as estruturas metalinguísticas como a consciência fonológica (Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant, & Colton, 2001).

Durante os dois primeiros anos do ensino básico, a aprendizagem da leitura assume-se não só como uma novidade, mas como a peça fundamental do ensino, com implicações nas aprendizagens em todas as outras áreas disciplinares (Buescu et al, 2015). Após a fase inicial da aprendizagem da leitura, tal como vinculado pelo Programa e Metas Curriculares do Português no Ensino Básico (Buescu et al, 2015), o ensino foca-se no desenvolvimento da fluência na leitura (velocidade, precisão e prosódia).

Numa fase inicial, o ensino da leitura deverá ter como finalidade o exercício do mecanismo de descodificação das palavras escritas (Araújo, 2007).

Durante a aprendizagem da leitura é possível identificar diferentes estratégias usadas pelos alunos para aprender a ler. No entanto, para adquirirem esta competência, as crianças passam por duas fases distintas, particularmente, o desenvolvimento da capacidade de tratar o código e de tratar conceptualmente o texto (Costa, 2012). Neste seguimento, são necessárias três condições para que os alunos aprendam a ler, nomeadamente, colocar os alunos em contacto regular com os símbolos; apresentar os símbolos em sequências espaciais e temporais seleccionadas e organizadas de forma a

representarem a linguagem; e que o professor tenha capacidade para fazer compreender a simbologia dos símbolos e o motivo da sua estruturação (Morais, 2010).

A aprendizagem da leitura é um processo muito complexo e está relacionado com a ocorrência de processos linguísticos, cognitivos, motivacionais e afetivos. Por outro lado, também o desenvolvimento da linguagem escrita assenta na maturação nos domínios morfosintático, lexical e fonológico da linguagem (Viana, 2006).

Passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide sobre o desenvolvimento da fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura e na progressiva organização e produção de texto (Buescu et al., 2015).

É importante perceber que no processo de aprendizagem da leitura o primeiro desafio de grande dimensão que surge é a necessidade de se apropriarem do que é percebido como o princípio alfabético (Teles, 2015). Esta apropriação torna possível aprender a ler sons (transformação grafema–fonema) e conseqüentemente compreender na sua totalidade a mensagem escrita que está a ser lida.

Neste seguimento, alguns autores (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015) defendem que os primeiros anos do ensino básico assumem extrema importância na ligação entre a oralidade e o ensino da leitura e da escrita. Sendo que, por um lado, a linguagem escrita é a representação da linguagem oral e, por outro lado, o sistema de escrita que utilizamos representa a estrutura da fonologia da língua, ou seja, os fonemas.

Acrescenta-se que para as crianças desta faixa etária aprenderem o sistema alfabético é necessário que reflitam sobre a estrutura fonológica da língua juntamente com a aprendizagem das letras e da existência de unidades fonológicas (Morais, 2012).

Para Freitas et al. (2012), “a aprendizagem do código alfabético e a sua utilização em sequências gráficas que representam os enunciados de fala permitem à criança o uso de dois instrumentos fundamentais para o acesso aos conteúdos básicos de aprendizagem: a leitura e a escrita” (p. 5).

Cuetos (2012) acrescenta que ler é transformar sinais gráficos (grafemas) em sons (fonemas) com significados, mas que para tal ocorra são necessárias operações cognitivas complexas, começando pelo processamento dos estímulos visuais e a conversão destes em estímulos linguísticos. Estas transformações requerem a existência de redes neuronais. Estudos de ressonância magnética funcional demonstram a existência de três áreas cerebrais no hemisfério esquerdo, fundamentais para o desenvolvimento da leitura: a área parietotemporal, considerada a sede do

processamento fonológico e da conversão grafema-fonema; a área occipitotemporal, responsável pelo automatismo da leitura e reconhecimento das palavras e dos seus constituintes; circunvalação frontal superior, responsável pela programação motora da articulação das palavras (Sousa, 2016).

As crianças com perturbação específica da aprendizagem da leitura, as áreas posteriores parietotemporal e occipitotemporal têm menor ativação e a circunvalação frontal superior está mais ativada. Compreende-se assim que possam ter dificuldades fonológicas acentuadas afetando a precisão e a fluência e a capacidade de descodificação (Sousa, 2016).

*“As dificuldades no ato de ler continuam a constituir um dos principais obstáculos ao sucesso e desempenho escolar, originando, com alguma frequência, dificuldades noutras áreas de aprendizagem, refletindo-se em todo o percurso escolar do aluno.”*

(Ferreira & Horta, 2014, p.145)

## 2.4. Fluência da Leitura (FL)

Da revisão da literatura parecem contudo evidenciar duas tendências recetivas ao entendimento do conceito de fluência. Uma estará relacionada com a capacidade de decifrar como pré-requisito da compreensão (LaBerge e Samuels 2003). A outra tendência estará relacionada com a capacidade de ler em voz alta de uma forma rápida, precisa e expressiva, sendo esta última coincidente com a definição de fluência realizada entre outros por *National Institute of Child Health and Human Development* (2000) e Rasinki 2010.

“A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. A consequência pedagógica decorrente é a necessidade de treino sistematizado de técnicas de automatização que permitam ultrapassar o processo moroso de tradução letra-som, conduzindo ao imediato reconhecimento visual de palavras e possibilitando o rápido acesso à compreensão do texto. Velocidade e profundidade de compreensão são os dois grandes pilares que suportam a eficácia desta competência, que se traduz em fluência.

Assim, na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar as competências de leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar.

Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver, nos anos subsequentes técnicas, de consulta e estratégias de estudo, proporcionando, ao longo de todo o percurso escolar, situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. É importante que o aluno aprenda a ler fluentemente, isto é, a extrair o significado do material escrito de forma precisa, rápida e sem esforço.” (Pocinho 2007 (p.08)).

Diante a importância da fluência da leitura definimos como a capacidade de ler um texto desconhecido rapidamente, com uma adequada expressão (Rasinski, 2010).

O ensino da compreensão da leitura tem como principal objetivo o desenvolvimento da capacidade para ler de forma fluente, envolvendo a precisão, a rapidez (Sim-Sim, 2007).

Esta é avaliada através da leitura oral e é um objetivo da competência da leitura (Ramos, 2017). A FL refere-se a três dimensões fundamentais: precisão da leitura (PL),

velocidade da leitura (VL) e prosódia, sendo entendida como o conjunto de aptidões que permitem uma leitura sem hesitações e sem dificuldades em relação ao texto. Assim, envolve questões quer ligadas ao tipo de texto, quer à competência do leitor. Logo, uma favorável interação entre estes elementos pode garantir que a leitura seja fluente (Rasinski, 2010).

Segundo Batista (2011), para que a leitura do aluno seja fluente é essencial que detenha um alargado domínio das relações entre grafemas e fonemas na ortografia, que automatize o processo de identificação de palavras.

A FL permite reconhecer as palavras que levam à compreensão. Para que isto suceda salienta-se o papel da PL e VL que, associados ao adequado uso do ritmo, expressividade e tom, levam a que se chegue facilmente à compreensão do conteúdo lido (Ramos, 2017).

Os autores Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), afirmam que a compreensão é a parte fundamental da definição da fluência na leitura e realçam que a prosódia da leitura oral reflete a compreensão.

Quanto mais diversificadas forem as estratégias utilizadas na abordagem do texto por parte da criança, maior será a capacidade de compreensão da leitura (Sim-Sim, 2007).

Neste seguimento, Sim-Sim (2007), considera que existem quatro vetores que contribuem para uma boa compreensão da leitura, nomeadamente, a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); o conhecimento da língua materna (domínio lexical); a experiência individual de leitura; e as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor.

A mesma autora salienta que o reconhecimento rápido e automático da palavra escrita resulta não só do conhecimento consciente dos sons da língua (consciência fonológica) e da sua relação com os grafemas que lhe correspondem, mas também da capacidade para identificar as palavras como unidades gráficas com significado (Sim-Sim, 2007).

Vários estudos (Fricke, Kroll, & Dussias, 2015; Moll, Kunze, Neuhoff, Bruder & Schulte-Körne, 2014) salientam que a PL estaria ligada aos componentes neuro cognitivos, tais como, a memória, o vocabulário e a inteligência, enquanto a FL estaria ligada à linguagem oral, à velocidade de processamento, à leitura de pseudo palavras e à nomeação rápida. A fluência pode estar associada ao processo de automatização da leitura, a qual substituiu os processos neuro cognitivos básicos, tais como, atenção e

percepção visual, por processos mais complexos como o processamento lexical e função semântica. Estas, por sua vez, acabam por melhorar o nível da prosódia e da compreensão textual (Martins & Capellini, 2016). Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade de memória operacional, a qual permite uma análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das mesmas na organização textual, sendo estes processos cruciais para a compreensão da leitura (Dias, Seabra & Montiel, 2014).

Deste modo, a precisão da leitura (PL) é descrita como a capacidade de reconhecer ou decodificar corretamente palavras. É avaliada pela percentagem de palavras corretamente lidas (%PCL). Constitui-se uma competência da oralidade que se desenvolve durante o 1º ciclo do ensino básico (Gonçalves, 2011; Silva, 2012; Tristão, 2011).

Considera-se que a leitura é precisa quando o leitor domina os processos de distinção e identificação das letras do alfabeto, as consegue juntar em grupos e entende a relação entre os símbolos gráficos (grafemas) e os sons correspondentes (fonemas) (Morais, 1997).

A FL e a compreensão são negativamente influenciadas sempre que há uma baixa PL no reconhecimento de palavras, pelo que é uma competência fundamental para que haja entendimento daquilo que é lido (Benjamin & Gaab, 2012; Puliezi & Maluf, 2014). Obtém-se um elevado nível de PL sempre que um leitor tem a capacidade de, juntamente com a rápida decodificação, fazer uma análise sintática, uma integração semântica dos constituintes da frase e uma organização textual. Assim sendo, quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, maior a capacidade da memória de trabalho destinada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Silveira, 2012).

A velocidade de leitura (VL) é avaliada pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (NPCLpm) e contempla o tempo de leitura do texto em segundos (TL), o número de palavras lidas (NPL) e o número de palavras corretamente lidas (NPCL). Segundo a investigação, é tida como um dos indicadores mais fiáveis da competência de leitura em ortografias nas quais não existem elevados graus de inconsistência, de que é exemplo a língua portuguesa (Sprenger-Charolles, Siegel, Jiménez, & Ziegler, 2011; Ribeiro, Cadime, Freitas, & Viana, 2016).

De acordo com Rasinski e Hamman (2010), a velocidade da leitura não é causa da automaticidade, mas sim do resultado desta.

## **2.5. Dificuldades de Aprendizagem Específicas da leitura**

Com a revisão do manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM) em 2013, foi publicada a 5ª edição. Nesta nova edição foram incluídas mudanças nos critérios de diagnóstico e apresentada uma nova proposta de classificação das Perturbações Específicas da Leitura (PEL). A partir desta terminologia mais global foram aplicados especificadores como perturbação específica da aprendizagem com comprometimento a nível da leitura.

Na nova classificação é um termo alternativo à nomenclatura Perturbação de Aprendizagem Específica com défice na leitura (PAE-DL). Segundo Shywitz (2003), trata-se de uma dificuldade específica da linguagem de origem congénita, caracterizada por dificuldades na decodificação de palavras isoladas e normalmente reflete dificuldades do processamento fonológico. Estas dificuldades na decodificação de palavras isoladas são muitas vezes imprecisas em relação à idade da criança e face a outras competências cognitivas e académicas. Estas não são o resultado direto de dificuldades generalizadas do desenvolvimento. Para esta autora, a dislexia é manifestada por dificuldades linguísticas variadas incluindo normalmente perturbações da leitura e dificuldades na aquisição da escrita. Neste trabalho vai ser sempre utilizado o termo perturbação específica da aprendizagem com défice na leitura (PAE-DL).

Os aspetos centrais para o diagnóstico de PAE-DL são descritos no DSM –5<sup>TM</sup> como um défice na leitura. Nestes casos, a leitura habitualmente é feita de forma imprecisa ou lenta, com esforço, hesitação e, por essa razão, com uma menor capacidade de compreender o que é lido. Para os autores Mousinho (2014) e Shywitz (2008) a precisão e a fluência da leitura de palavras são consideradas aspetos centrais nesta perturbação.

Para além das mudanças ao nível da nomenclatura, no DSM-5, sobre esta perturbação, houve também a eliminação do requisito de discrepância entre o desempenho e o quociente de inteligência (Q.I.) utilizado anteriormente e passou a permitir o diagnóstico de perturbação específica da aprendizagem em crianças com Q.I. mais baixo., por exemplo, um Q.I. acima de 70 (+/-5) cujas dificuldades de leitura não sejam justificadas pela deficiência intelectual (Tannock, 2016). O DSM-5 também passou a admitir que crianças com Q.I. superior à média possam apresentar perturbações específicas da aprendizagem. Neste contexto, os dados psicométricos foram

considerados insuficientes para um diagnóstico de perturbação específica de aprendizagem no DSM-5. O manual sugere um limiar entre 1,0 e 2,5 abaixo da média populacional para a idade, desde que exista convergência de evidências de dificuldades de aprendizagem entre avaliação clínica, resultados de testes, história familiar, história académica e relatórios escolares. Por essa razão, passa a ser necessária uma colaboração mais estreita entre profissionais da saúde, educação e família, para fornecer acesso aos históricos académicos, bem como informação obtidos nas avaliações clínicas (Tannock, 2016).

Para Viana (2005) a aprendizagem da leitura é considerada uma tarefa difícil e, para muitas crianças, “é mesmo uma tarefa tremendamente difícil” (pp. 53).

Um estudo realizado por Vale et al., (2011) com o objetivo de determinar a prevalência entre as crianças portuguesas do primeiro ciclo do ensino básico, mostra que 5,4% a 8,6% das crianças portuguesas que frequentam o 2º, 3º e 4º anos de escolaridade têm perturbação específica na aprendizagem com défice na leitura.

Recentemente Sousa 2017 menciona que as estatísticas referentes à escolaridade o 1º CEB que corresponde à idade da aquisição a leitura e da escrita são alarmantes e apresentam 65% de crianças com dificuldade na leitura.

Carvalho (2011) refere que esta perturbação constitui 80% das perturbações específicas da aprendizagem.

Na leitura, as palavras com diferentes características psicolinguísticas podem promover estratégias diversas de leitura. As palavras mais regulares requerem uma codificação mais simples que permite o acesso das letras em sequência, garantindo uma boa precisão. As palavras mais complexas dependem já de uma descodificação mais elaborada, por exemplo, a palavra “doce” pronuncia-se com o fonema /s/ ou seja é necessário que a criança além do conhecimento da regra, seja capaz de saber que o “c” ao lado do “e” e do “i” representa o fonema /s/. O mesmo acontece com outros fonemas nomeadamente o “g” que junto do “e” e do “i” se pronuncia /j/; assim como o “s” no meio de vogais lê-se /z/, entre outros casos de leitura. Em casos de palavras complexas, o leitor tem que ser capaz de ler para além de saber o som que a letra precedente terá.

As palavras irregulares são aquelas em que o processo de descodificação é insuficiente como por exemplo, “fixo” que se lê /fikso/. Ao ler a palavra, o leitor identifica-a imediatamente ligando o seu significado. É um processo rápido para os leitores competentes, mas difícilimo para crianças com dificuldades.

A língua portuguesa utiliza uma ortografia considerada intermedia quanto ao grau de transparência para a leitura com a relação direta ou regular entre as letras (grafemas) e os sons (fonemas). Esta transparência deveria de permitir à partida que a tarefa de ler em português fosse fácil. E, efetivamente para o leitor normativo o reconhecimento das palavras pela leitura é atingido precocemente (Rodrigues, 2013).

Para Cuetos (2010), o primeiro obstáculo na aprendizagem da leitura é a identificação das letras que compõem o alfabeto e a aprendizagem do som que corresponde a cada uma delas. Deste modo, para a aprendizagem da leitura estão presentes dois tipos de processos particularmente, os processos de descodificação das letras e das palavras e os processos de compreensão da informação escrita (Costa, 2012).

A fluência da leitura engloba necessariamente a precisão, a velocidade e a prosódia segundo Schwanenglugel (2004). Salles (2009) refere que existe uma forte correlação, principalmente no início do processo da aprendizagem da leitura, entre a velocidade do reconhecimento das palavras e a compreensão do material lido. A relação entre estes aspetos da leitura faz com que no início da sua aprendizagem, o esforço de decifrar a palavra faz com que a leitura seja mais lenta e segmentada e, por essa razão haja uma menor capacidade de compreensão. Resumindo, a fluência e a velocidade são fatores de extrema importância e que influenciam diretamente a compreensão leitora. Um aluno no início do ciclo do ensino básico é capaz de interpretar um texto que lhe é lido, no entanto, se o mesmo for lido por si terá dificuldade em interpretá-lo, visto estar a despender uma maior capacidade de atenção na descodificação e não na compreensão do texto. Com a experiência e treino a nível da leitura, a velocidade vai aumentando tornando-se um processo automatizado e é este automatismo que faz com que os alunos possam deixar a sua cognição mais ligada para os aspetos da compreensão, da interpretação e comparação das informações novas com aquelas que já têm adquiridas. No entanto, há crianças que, mesmo com o treino, não conseguem ler a uma velocidade que permita aceder à compreensão leitora e, dessa forma, perceber o sentido do texto. Estas dificuldades a nível da compreensão leitora podem ser explicadas pelas competências cognitivas, mas podem também estar relacionadas com a linguagem oral, segundo Geva (2006).

Tal como Geva (2006), Snowling e Hulme (2012), durante a elaboração do DSM-5, também propuseram que estas dificuldades mais globais a nível da compreensão leitora pudessem ser uma consequência de algum défice linguístico. Estes autores,

defendem que em casos de dificuldades de compreensão poderá haver uma interferência da linguagem oral, ainda que de uma forma discreta, sendo este déficit evidenciado na linguagem escrita, que é mais complexa. Os mesmos levantaram ainda a hipótese que a dislexia, portanto a atual PAE-DL, poderia estar vinculada a um desvio fonológico, enquanto que os défices de compreensão leitora poderiam estar relacionados com a perturbação específica da linguagem.

Na verdade, a origem da PAE-DL tem gerado vários estudos, no entanto, os autores Coelho (2013), Snowling e Hulm (2012) afirmam que se trata de uma perturbação mista e de causas múltiplas. Morken et al. (2016) realizou um estudo longitudinal em que compararam a conectividade cortical em tarefas de leitura entre crianças com perturbações com déficit na leitura e em crianças com desenvolvimento linguístico normativo. Os resultados revelaram que existiam diferenças significativas entre os grupos, sendo que o grupo com dificuldades na aprendizagem da leitura mostrou uma regulação acentuada nas conexões occipito-temporais e uma regulação negativa nas conexões do giro frontal inferior, enquanto que as outras crianças revelaram uma normalização nestas áreas.

A literatura apontou durante muitos anos que a origem da perturbação estaria na base de um déficit no sistema fonológico (Wagner e Torgeson 1987, Melvi-Lervag et al., 2012; Sénéchal & LeFevre, 2002). São vários os autores que referem a relação entre as competências fonológicas e a aprendizagem da leitura (Barbosa et al., 2016; Barrera e Santos, 2017; Novais et al., 2013). Os autores Capelli (2015), Fonseca (2017), Hempens et al., (2016) corroboram também a mesma ideia, indicando ainda que a consciência fonológica é um pré-requisito para a leitura e que as crianças que a desenvolvam de forma normativa têm uma maior probabilidade de sucesso (Fonseca, 2017).

Para além das causas supracitadas, Cameirão (2014) aponta também que as crianças com pais e mães que apresentaram PAE-DL têm uma probabilidade mais elevada de vir a ter dificuldades nesta área.

As mudanças relativas às perturbações específicas de aprendizagem implementadas no DSM-5, permitiram identificar avanços positivos para a prática clínica e para a promoção de adaptações educacionais. Um dos avanços significativos na PAE-DL consiste na importância atribuída à avaliação da fluência leitora; pois perante crianças com dificuldades leitoras, se conseguirmos auxiliar ao nível da fluência

e precisão, conseguiremos promover uma maior capacidade de compreensão e obteremos, desse modo, um nível leitor significativamente mais positivo.

No primeiro ciclo, especialmente no 1º e 2º ano de escolaridade, é fundamental existir uma estimulação adequada das competências básicas da linguagem. Neste sentido, a investigação é bastante clara, alertando que um diagnóstico e uma intervenção realizados atempadamente nos problemas de aprendizagem da leitura são essenciais de forma a prevenir dificuldades que poderão ter repercussões ao longo de toda a vida da criança (Lopes et al., 2014; Rebelo, Martínez, & Reche, 2013; Vale et al., 2011).

Em Portugal, a maioria dos alunos com insucesso escolar apresenta dificuldades na leitura e na escrita, sendo que muitos deles não conseguem adquirir um nível de leitura suficiente que lhes seja útil para a vida quotidiana (Carvalho, 2011).

Caldas (2002) e Cruz (2007) referem a existência de dois tipos de dificuldades na aprendizagem da leitura, mais concretamente, as gerais e as específicas. Enquanto as primeiras poderão ser um reflexo quer de fatores intrínsecos (e.g., baixa maturação cognitiva, défice sensorial) quer extrínsecos à criança (e.g., nível socioeconómico, estimulação a que está sujeita), as segundas são geradas apenas por aspetos intrínsecos a esta (e.g., condição neurológica) (Caldas, 2002; Costa, 2012; Cruz, 2007).

De acordo com Santos (2016), as dificuldades na aprendizagem da leitura aparecem nos primeiros anos de escolaridade, impossibilitando a progressão dos alunos na descodificação, no automatismo e no reconhecimento da palavra escrita, acabando por tornar difícil a compreensão. Estas dificuldades iniciais conduzem ao desenvolvimento de sentimentos negativos nos alunos, levando por vezes à recusa de tarefas que impliquem leitura, uma vez que estas causam uma certa ansiedade e insegurança.

No mesmo seguimento, aquando do surgimento da PAE-DL, as crianças terão lacunas acrescidas no percurso escolar, pessoal, social e emocional (Magalhães, 2016; Mendes, 2015; Teles, 2015). Por sua vez, estas crianças poderão apresentar maior risco de abandono escolar (Lima, 2014), de estabelecerem relações interpessoais desadequadas (Matos, 2014), desenvolver problemas psicológicos, económicos e sociais (Reis, Faisca, Castro, & Petersson, 2010; Silva, Martins, & Silva, 2014).

Algumas das crianças com PAE-DL poderão apresentar comorbilidades com défices de atenção, dificuldades de linguagem, (Silva et al., 2014; Snowling & Hulme, 2012), alterações na memória de trabalho e défice nas funções executivas (Jerman, Reynolds, & Swanson, 2012). A leitura destas crianças poderá apresentar distorções,

omissões, substituições e adições de sílabas ou fonemas, tornando a leitura lenta e, deste modo, poderá desencadear dificuldades de compreensão da mesma (Magalhães, 2016).

Em jeito conclusivo, tal como foi referido anteriormente, observa-se que, em contexto escolar, os défices de leitura se encontram entre as dificuldades com maior prevalência, continuando a ser uma das principais razões das retenções no 1º ciclo (Ribeiro, 2005). É crucial que exista uma intervenção precoce junto de todos aqueles que, direta ou indiretamente, se confrontam com estas dificuldades, pois só dessa forma será possível atenuar as lacunas ao longo dos percursos académicos e, conseqüentemente, combater as dificuldades que possam comprometer o desempenho escolar e impedir os efeitos negativos no desenvolvimento global e na sua adaptação à vida adulta (Azevedo & Ribeiro, 2012; Coelho, 2011; Lopes, 2010; Paulo, 2011).

### CONTEXTO SOCIAL E APRENDIZAGEM DA LEITURA

*A capacidade de leitura é alicerçada na inter-relação entre os professores e no apoio dos pais, pois o interesse pela leitura é normalmente incentivado em contexto familiar.*  
(Centro de Formação Edufor – p.29)

O desenvolvimento humano emerge a partir da interação entre fatores biológicos e ambientais, possui etapas com tempos demarcados para a aquisição de capacidades inerentes ao desenvolvimento humano. Por sua vez o desenvolvimento é entendido como uma interação (crescimento e maturação) entre as características biológicas individuais com o meio ambiente ao qual é exposto durante a vida (Frisancho 2009, Papalia e Olds 2000, Rogoff 2005). O desenvolvimento da linguagem está dependente de instâncias biológicas naturais a cada indivíduo, mas também a um conjunto de fatores extrínsecos ao mesmo que influenciam estas aquisições (França, Wolf, Moojen, & Rotta, 2004; Gurgel, Vidor, Joly, & Reppold, 2014).

A falha de determinada aquisição poderá colocar em causa o sucesso do desenvolvimento do indivíduo naquele momento específico e ainda em aquisições desenvolvimentais futuras. É o caso do desenvolvimento da linguagem que será, como menciona Oliveira, Lima e Gonçalves (2003), mais difícil e menos eficaz senão existir uma exposição precoce à linguagem.

O ambiente familiar, o nível socioeconómico, o ambiente escolar, fatores ambientais e os hábitos de leitura são alguns dos fatores que podem influenciar o processo de aquisição de leitura.

A verdade é que o desenvolvimento da literacia, começa muito antes da entrada na escola. Esta ocorre através das experiências sociais e culturais (Azevedo, 2006). No entanto, alerta-se que quer a escola, quer a família são duas instâncias que se complementam e devem necessariamente articular. A escola só poderá atingir os seus objetivos se aproveitar as aprendizagens existentes noutros domínios como a família e vice-versa (Alves, 2015).

Perante uma criança com DAE-DL, a relação entre a família e a escola poderá ser um importante facilitador do diagnóstico e da intervenção dos fatores responsáveis pelas dificuldades apresentadas. A intervenção neste tipo de perturbações requer a participação constante da família e da escola e que estas sigam princípios e critérios semelhantes, de modo a que através dos mesmos objetivos seja possível potenciar os ganhos (Lima, 2014). Quanto maior esta aproximação maior será o sucesso na superação das dificuldades (Assis & Luca, 2009).

Cada vez mais é inegável a importância que o ambiente familiar assume no desempenho académico das crianças.

Zagury 2008, Tavares 2008 e Gallo 2009 afirmam que a participação dos pais interfere positivamente e de forma significativa na aprendizagem dos alunos.

Cada vez mais é inegável a importância que o ambiente familiar assume no desempenho académico das crianças. Zagury (2008), Tavares (2008) e Gallo (2009) afirmam que a participação dos pais interfere de forma positiva e significativa na aprendizagem dos alunos. Nesta linha de pensamento, Magalhães (2007) também refere que a família é de extrema importância para o bom desenvolvimento da criança para que, no futuro, se tornem adultos competentes e responsáveis.

Ainda para Costa (2015), é de extrema importância o envolvimento das famílias no processo educativo referindo que “as funções da escola e da família não se sobrepõem, antes se completam” (p. 29).

O meio familiar assume um papel central no processo de ensino-aprendizagem, pois é neste contexto que a educação se inicia. Como dizia Vigotsky (1991, p. 39) “a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”. No entanto, importa ter presente que a família tanto pode constituir-se um fator protetor como um fator de risco. Neste sentido, Faria (2009, citado por Marturano, 2006, p. 62) refere que “o ambiente familiar tanto pode ser uma fonte de recurso para um desenvolvimento sadio, atuando como mecanismo de proteção para a criança lidar com as dificuldades, como pode levar a reações inadaptadas”.

Os estudos vêm a alertar que o sucesso ou insucesso académico está correlacionado com variáveis familiares tais como: o nível socioeconómico (Foy & Mann, 2003; Neuman & Dickinson, 2011; Petters et al., 2009; Ramos, 2017; Santos, 2016; Silva, Manso & Ferreira, 2013), a oferta de recursos físicos (Marturano, 2006), a existência de leitura no ambiente familiar (Duursma, Pan, & Raikes, 2008), as

condições e ambiente do lar (D'Avila-Bacarji, Marturano & Elias, 2005), a escolaridade e idade dos pais (Dinis, Pocinho & Almeida 2011; Ramos, 2017; Santos, 2016; Silva, 2011; Serra 2012; Skibbe et al., 2008), o envolvimento dos pais na vida académica (Papalia, Olds, & Feldman, 2001) e o número de pessoas em coabitação (Piccole et al., 2012).

A família é um espaço que oferece uma imensidão de estímulos, de forma a promover um desenvolvimento infantil saudável (Zorzi, 2003). Neste sentido, a investigação tem sido perentória ao afirmar que as variáveis familiares assumem um papel de relevo na competência de leitura das crianças (Resende & Figueiredo, 2018). É na família que a criança tem o primeiro contacto com o livro e com a leitura, portanto é neste contexto que devem ser criadas oportunidades para a criança interagir, manipular, explorar e utilizar a leitura e a escrita (Aram & Bar-Am, 2016; Balça, Azevedo & Barros, 2017; Cottone, 2012; Forget-Dubois et al., 2009; Martins et al. 2014; Mata 2002; 2006; Mata & Pacheco 2009; Pacheco et al. 2012; Saavedra, 2001; Salgado, 2010). É através da forma como os pais estimulam a atenção ou respondem às questões da criança e interagem verbalmente com estas, que impulsionam as capacidades linguísticas e comunicativas (Alves, 2015; Chansa-Kabali, & Westerholm, 2014; Fernandes, 2007; Hall, Larson, & Marsh, 2003; Villas-Boas, 2010).

Pelo supracitado, é fundamental que os pais encontrem tempo nas suas vidas preenchidas para realizarem atividades de leitura com os filhos (Silva, 2014).

O certo é que nem sempre, apesar de estarem inseridas dentro de um contexto familiar, as crianças apresentam o mesmo nível de desenvolvimento. Isto deve alertar-nos para as variáveis existentes entre as várias famílias, pois são vários os fatores familiares que, tal como referido anteriormente, poderão facilitar ou condicionar a aprendizagem das crianças.

Faria (2009), alerta que o envolvimento e suporte dos pais na vida escolar dos filhos, a supervisão dada e o auxílio na organização das rotinas por estes às crianças, a interação entre pais-criança, os recursos económicos disponíveis para aquisição de materiais educativos e lúdicos constituem-se como promotores e potenciadores de um desenvolvimento sustentável das competências cognitivas da criança.

Os estilos parentais adotados também influenciam a aprendizagem, na medida em que os comportamentos autoritários ou permissivos que os pais adotam podem conduzir

ao sucesso ou insucesso escolar (Papalia et al., 2001). As interações entre pais e filhos parecem ser o principal mediador da educação que os pais incutem nos filhos (Michael, 1972).

Situações de fragilidade familiar, nas quais existam condições de patologias diversas (físicas, psíquicas, aditivas), também estão intimamente ligadas ao rendimento acadêmico da criança, promovendo um maior risco de instabilidade emocional e financeira prejudicial à qualidade do seu desempenho escolar (Ferreira & Marturano, 2002; Menezes & Faria, 2013; Santos & Graminha, 2006).

Outro dos fatores cruciais para a aprendizagem da leitura no ambiente familiar, consiste nas práticas de literacia existentes neste contexto. Um ambiente no qual o livro faz parte dos hábitos quotidianos fomenta o gosto pela leitura. Os estudos revelam que os jovens a quem os pais mais liam durante a infância, são aqueles que mais leem e gostam de ler ou que mais livros têm em casa (Marques, 2000). Neste sentido, se as crianças estão inseridas num ambiente estimulante e motivador, no qual a presença dos livros faz parte do quotidiano, estas vão assimilando a sua importância, despertando em simultâneo o seu interesse pela aprendizagem da leitura. Todo este processo de motivação e estimulação funciona como uma pré-preparação para a aprendizagem formal da leitura.

No mesmo seguimento, os autores vêm a alertar para a relevância das habilitações académicas dos pais, numa primeira instância para o desenvolvimento da linguagem e, por conseguinte, para o desenvolvimento da motivação e competência leitora. Tem-se observado que as crianças com idade pré-escolar cujos pais detenham um nível de educação superior envolvem-se mais em atividades de literacia, apresentando atitudes mais positivas relativamente a este domínio. Os autores Bornstein, Hahn, Suwalskye Hayneset (2003) também alertaram que as habilitações académicas da mãe estão associadas com a quantidade e a qualidade do discurso que têm para com os filhos e com a natureza das práticas parentais. Bumgarner e Lin (2014) sugerem também que o comportamento linguístico das mães, que se depreende estar correlacionado com o nível de habilitações académicas, interfere diretamente como estímulo e fonte de aprendizagem facultado à criança e, portanto, sendo este propício a um tipo de discurso mais complexo. Também Saavedra (2001) faz referência às habilitações literárias dos pais. Esta autora refere que os alunos cujos pais e mães possuem licenciaturas, são melhores alunos visto terem acesso recursos académicos e culturais mais ricos e diversificados, o que possibilitará uma maior probabilidade de alcançar o mesmo

patamar acadêmico dos pais. Papalia et al. (2001) alerta que no caso dos pais que têm um maior nível de habilitações literárias tendem a participar de forma mais ativa na vida escolar dos filhos e têm uma maior tendência para os ajudar a ultrapassar as dificuldades.

A mesma ideia é corroborada por Gouveia (2009), ao afirmar que crianças que crescem em contextos altamente letrados revelam maior tendência para a criação de hábitos de leitura do que crianças que crescem num ambiente familiar com um nível de alfabetização baixo e no qual a leitura e a escrita não são atividades significativas.

Outro dos fatores não menos importante que vem a ser apontado na investigação trata-se do nível socioeconómico (NSE), fator este que na realidade se encontra estritamente relacionado com o fator anteriormente abordado, i.e., com as habilitações académicas dos pais. A investigação tem vindo a mostrar que, embora por si só não determine a concretização escolar dos indivíduos (Papalia et al., 2001), o NSE em que as crianças se encontram inseridas poderá influenciar a capacidade de desempenho académico e, mais concretamente, a competência de leitura das crianças e jovens. Assim, vem-se a verificar que as crianças inseridas em famílias com fracos recursos socioeconómico, à partida, não terão tantas oportunidades de acesso à literacia precoce. Tal, por consequência, levará a que tenham uma maior probabilidade de evidenciarem lacunas em aptidões de alfabetização no início da escolaridade e de virem a apresentar um nível mais baixo de proficiência na consciência fonológica (Buckingham, Beaman, & Wheldall, 2014). Autores como Cruz (2007), Magalhães (2016) e Viana (2006), vão ainda mais longe, alertando que as crianças inseridas em ambientes desfavorecidos, onde as oportunidades de estimulação escasseiam, revelam mais dificuldades ao nível da leitura. Acreditam que tal se deve não apenas a lacunas ao nível da consciência fonológica e vocabulário, mas também a lacunas ao nível linguístico e à falta de acesso a material de estimulação (Serra, 2017). Os pais que estimulam o contacto com livros e outros materiais lúdicos e didáticos serão aqueles cujos filhos terão maior probabilidade de adquirirem mais facilmente todas as competências necessárias à leitura e, consequentemente, a obterem sucesso escolar (Ribeiro, 2005).

Ainda no que concerne ao NSE, Perkins, Finegood e Swain (2013), alertam que perante uma família com um baixo NSE, nem sempre os recursos financeiros permitem suprir todas as necessidades familiares, portanto, tal poderá constituir-se um fator acrescido de ansiedade e stress parental. Segundo estes autores, os agregados familiares

com baixo NSE necessitam de orientar os seus recursos temporais quase exclusivamente para a avaliação e satisfação das suas necessidades básicas, nomeadamente, a superação das dificuldades do dia-a-dia, não existindo disponibilidade a vários níveis, para o desenvolvimento cultural e intelectual das crianças.

Perkins, Finegood e Swain (2013) alertam ainda que atendendo ao supracitado, poderá inclusive ocorrer a adoção de práticas educativas parentais autoritárias e existir uma redução das demonstrações de afeto e empatia. Tal, poderá conduzir a uma menor atenção das necessidades educativas dos filhos, facto este que, inegavelmente, constituir-se-á um mau preditor para o sucesso académico e leitor das crianças. Silva, Nunes, Betti e Rios (2008), corroboram esta ideia afirmando que um ambiente de stress familiar gera uma menor sensibilidade às necessidades dos filhos e, assim os pais tornam-se incapazes de responder de forma adequada às mesmas.

Na continuidade da importância deste fator, Silva (2014) acrescenta que famílias de contextos socioculturais mais desfavorecidos apresentam sistematicamente um tipo de interação verbal centrado no controlo comportamental e na imposição de regras. Este trata-se de um estilo comunicacional imperativo, com recurso limitado à forma interrogativa, diminuindo assim a comunicação ativa e assertiva na díade pais-filhos, o que origina um decréscimo de interação positiva. Este tipo de interação constitui-se como um tipo linguístico pejorativo, que influencia o desenvolvimento da linguagem nos filhos e limita a sua expressão e generalização a outros contextos sociais, nomeadamente, à escola ou amigos. Coutinho (2012) expõe que a utilização de códigos linguísticos restritos origina grandes deficiências educativas na medida em que dificultam o intercâmbio de informação, bem como a expressão de ideias, pensamentos e sentimentos. Também Hoff (2003) complementa esta ideia mostrando que as crianças pertencentes a meios socioeconómicos mais elevados, por oposição, apresentam índices superiores de complexidade linguística ao nível do repertório lexical utilizado, comparativamente com crianças pertencentes a meios mais desfavorecidos. Ainda nesta linha de pensamento, Betancourt, Brodsky e Hurt (2015) alertam também que, ao contrário do referido anteriormente acerca da comunicação existente em famílias com baixo NSE, em famílias com um NSE médio/superior, geralmente, as mães apresentam níveis superiores de responsividade perante as necessidades da criança, para iniciar e incentivar o discurso espontâneo, para antecipar o erro levando a criança a refletir e antecipar as consequências das suas ações e estimulando a resolução de problemas.

Por fim, Saavedra (2001) atesta ainda que existe uma correlação entre o NSE e a atitude das crianças/jovens face à escola; habitualmente, alunos com um NSE baixo possuem uma atitude face à escola menos positiva, com menos entusiasmo e motivação e têm dificuldades em realizar as atividades propostas com sucesso.

Inegavelmente, tal como mencionado e descrito, são vários os fatores familiares que contribuem para o desenvolvimento das crianças nas diversas áreas (Magalhães (2016).

No entanto, tal como referido inicialmente, não é possível descurar que, atualmente, são vários os contextos sociais em que a criança está inserida e, portanto, também os outros contextos, para além do familiar, deverão ter a responsabilização de incentivar hábitos de leitura, que se pretendem duradouros. É fundamental existirem cada vez mais iniciativas, instituições e espaços de cultura e lazer que a criança possa frequentar mesmo antes da entrada para a escola (Gouveia, 2009).

A criação de hábitos de leitura nas crianças desde cedo, tem um forte impacto no seu percurso escolar e no próprio desenvolvimento da literacia. Quanto mais a criança lê, mais aumenta e enriquece o seu vocabulário, tornando-se mais fluente na leitura de palavras, aumentando o desenvolvimento da sua linguagem e facilitando a compreensão de ideias úteis para o processo de aprendizagem (Silva, 2014). Opostamente, as crianças que não criam hábitos de leitura desde cedo, podem não conseguir aumentar as suas competências literárias, logo terão mais dificuldade em desenvolver aptidões de perceção, compreensão da linguagem e em desenvolver o seu campo lexical (Silva, 2014). Também Nippold (2007) afirma que as crianças que estão expostas desde cedo à leitura oral têm a transição para a alfabetização mais facilitada, pois os hábitos precoces de leitura permitem que as crianças acedam a novas palavras, expressões e estruturas gramaticais.

Desta forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento de hábitos de leitura nas crianças pode ser entendido como um fator decisivo no seu percurso escolar, na medida que torna a criança mais ativa, participativa, autónoma e reflexiva no processo de aprendizagem (Silva, 2014). Os pais desempenham assim um papel de grande importância pois influenciarão através das suas práticas (Azevedo 2007).

Sabendo que a família e a escola são os contextos de excelência das crianças é fundamental promover em ambos os contextos as mesmas práticas de literacia, ou seja, que em ambos haja uma apropriação e utilização de um conjunto de conhecimentos,

competências e interesses das crianças relacionados com a leitura e a escrita (Cruz, 2011; Paulo, 2011; Santos, 2015). Não se deve nunca descurar que uma criança apenas se envolverá ativamente na atividade de leitura se estiver motivada pela mesma (Silva, 2014). Igualmente importante é recordar que as crianças aprendem por modelamento, i.e., ao ver o outro fazer, por isso, ler e escrever na presença das crianças faz com que estas percebam, de forma gradual, que a leitura tem significado e é um dos primeiros passos na aprendizagem da mesma (Casimiro, 2015).

Posto isto, embora toda a sociedade tenha um papel importantíssimo na estimulação do gosto e atividade leitora, os pais e professores, constituir-se-ão os principais responsáveis no processo de criação de hábitos de leitura de forma que, através dos seus comportamentos, podem influenciar de forma positiva ou negativa o processo de leitura da criança que a acompanhará pela vida escolar, profissional e social (Silva, 2014).

## **PARTE II**

---

### **ESTUDO EMPÍRICO**

### METODOLOGIA

Partindo da revisão do estado da arte sobre o desenvolvimento da leitura e das suas componentes, é possível verificar que a fluência e precisão leitora são aspetos fundamentais para a existência de uma leitura global eficaz. Verifica-se que também serão influenciadas pelas variáveis socioeconómicas, como as habilitações académicas parentais (Azevedo, 2015)

Deste modo, optou-se por considerar como área geográfica de estudo a região do Tâmega e Sousa, por ser uma das zonas do território português com menor índice de sucesso nas competências referentes à leitura (Program for International Student Assessment, 2015).

Considerou-se a pertinência de observar se a escolaridade dos pais e a profissão que exercem interfere na capacidade de fluência e precisão leitora. Optou-se por considerar estas duas variáveis em detrimento de outras, uma vez que atendendo ao desenho do estudo não foi possível auferir junto dos pais o valor dos rendimentos mensais para cálculo do nível socioeconómico (NSE) e por se considerar que conjuntamente se constituem medidas indiretas do respetivo NSE.

A seleção do 2º e 3º ano de escolaridade está ancorada nos resultados das investigações que têm mostrado que o desempenho em leitura no fim do 1º ano de escolaridade é preditor dos anos subsequentes (Francis et al.,1996) e que os perfis de dificuldades mantêm-se estáveis ao longo da escolaridade se nada for feito (Shaywitz, Morris, Shaywitz 2008).

O presente estudo visa ainda contribuir para a compreensão da influência das estruturas linguísticas na fluência e precisão da leitura em crianças sinalizadas com dificuldades na aprendizagem da leitura pelos professores titulares da turma. Foram consideradas as estruturas da linguagem visto que estas poderão influenciar as capacidades de fluência e precisão leitura e, conseqüentemente, o sucesso da sua aquisição (Cysne, 2012; Micotti, 2007; Cruz, 2007).

## 1.1. Objetivos gerais

A presente tese teve como objetivos gerais:

1. Analisar a relação entre as habilitações académicas dos pais e os resultados da fluência e precisão de leitura das crianças consideradas normativas com crianças consideradas de risco, pertencentes às mesmas turmas.

2. Compreender, numa lógica longitudinal, a associação entre as estruturas linguísticas (fonológica, morfossintática e semântica), avaliadas num primeiro momento, e a fluência e precisão de leitura, avaliadas sete meses depois, em crianças consideradas de risco, pelos professores da turma, dos 2º e 3º ano de escolaridade.

## 1.2. Objetivos Específicos

Atendendo à informação apresentada aquando o enquadramento teórico, no decorrer do estudo foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- Testar a associação entre as habilitações académicas parentais e a proficiência da leitura.
- Testar as diferenças de rendimento académico, na disciplina de Português, entre o grupo de risco e o grupo normativo.
- Testar diferenças ao nível da fluência e precisão de leitura num grupo de crianças de risco entre o momento 1 e momento 2.
- Testar o valor preditivo das estruturas linguísticas (momento 1) na precisão e fluência de leitura (momento 2).
- Testar diferenças ao nível da precisão e fluência de leitura entre o grupo normativo e o grupo de risco.

## 1.3. Amostra

Participaram no estudo 145 crianças que frequentam escolas do Norte de Portugal, mais concretamente, na região do Tâmega e Sousa. Com esses dados fez-se a triagem dos participantes, excluindo-se aqueles que apresentavam um percentil inferior a 5. A amostra final é constituída por 132 crianças<sup>2</sup> do 2º e 3º ano de escolaridade (M= 8.25 anos; DP= 0.62; mínimo – 7.08; máximo – 9.50). A amostra foi dividida em dois grupos

---

<sup>2</sup> Dos 145 foram excluídas 13 crianças que obtiveram valores iguais ou inferiores ao percentil 5 na prova das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven.

de estudo: (1) Grupo Normativo (GN), 80 crianças com um desenvolvimento normativo; e (2) Grupo de Risco (GR), 52 crianças com dificuldades de aprendizagem. As crianças foram alocadas a cada grupo tendo por base a informação fornecidas e orientadas pelos professores titulares de turma. De salientar que, quer as crianças do GN, quer as crianças do GR pertencem à mesma turma. As características demográficas e cognitivas de cada grupo estão sumariadas na Tabela 1.

**Tabela 2 - Caracterização demográfica e cognitiva dos grupos Normativo e de Risco.**

	Grupo Normativo (N = 80)	Grupo Risco (N = 52)
Idade (anos)		
M (DP)	8.52 ± 0.52	7.83 ± 0.52
Min-Máx	7.50 – 9.50	7.08 – 8.92
Sexo (Ns)		
Feminino	44	18
Masculino	36	34
Ano de escolaridade (Ns)		
2.º ano	36	38
3.º ano	44	14
Retenções (Ns)	0	4
Frequência de Centro de Estudos (%)		
Sim	33	21
Não	67	79
Habilitações Mãe (Ns)		
Até ao 4.º ano	6	16
5.º - 9.º anos	35	28
Ensino Secundário ou Superior	39	7
Sem Informação	-	1
Habilitações Pai (Ns)		
Até ao 4.º ano	5	16
5.º - 9.º anos	42	30
Ensino Secundário ou Superior	32	5
Sem Informação	1	1
Profissão Mãe (Ns)		
Desempregado	22	10
Indiferenciado – nível 5	27	34
Diferenciado – nível 4	1	19
Profissionais/licenciado – nível 1	1	17
Sem informação	1	-
Profissão Pai (Ns)		
Desempregado	4	1
Emigrante	13	4
Indiferenciado – nível 5	33	38
Diferenciado – nível 4	1	23
Profissionais/licenciado – nível 1	0	14
Sem informação	1	-

#### **1.4. Instrumentos**

No presente estudo foram utilizados quatro instrumentos: uma Ficha de Dados Sociodemográficos, a Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (Sua-Kay& Santos, 2003), o Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura – O REI (Carvalho, 2010) e as Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) (versão original: Raven, Raven, & Court, 1938; adaptação e validação portuguesa: Ferreira, 2009).

##### ***Ficha de dados sociodemográficos***

A construção desta ficha teve como intuito recolher informações sociodemográficas dos participantes, nomeadamente, a idade, o sexo, o ano de escolaridade, as habilitações académicas e atividade profissional dos pais, se o agregado familiar é beneficiário de rendimento social de inserção (RSI). Nesta foram também solicitadas as informações sobre o desempenho académico, mais concretamente se estes beneficiam de acompanhamento pedagógico individualizado e qual a nota de avaliação da unidade curricular de língua portuguesa do primeiro e segundo período, do ano letivo em questão. Para facilitar a recolha destas informações optou-se por enviar esta ficha juntamente com os consentimentos informados, para que os cuidadores pudessem preencher.

##### ***Grelha de Observação da Linguagem – Nível Escolar (GOL-E)*** (Sua-Kay,& Santos, 2003)

Esta prova permite realizar uma avaliação de possíveis perturbações do desenvolvimento da linguagem oral de crianças em idade escolar (entre os 5 e os 10 anos). Permite avaliar as competências linguísticas, ao nível das estruturas: semântica (definição de palavras, nomeação de classes, opostos), morfossintática (reconhecimento de frases agramaticais, coordenação e subordinação de frases, ordem de palavras na frase e derivação de palavras) e fonológica (discriminação de palavras, discriminação de pseudo palavras, identificação de palavras que rimam e segmentação silábica).

A cotação máxima para a estrutura semântica é de 40 pontos, para a estrutura morfossintática 50 pontos e para a estrutura fonológica 40 pontos.

Os resultados obtidos nesta prova são enquadrados em grupos onde são apresentados resultados médios tendo em conta a faixa etária (5;07 – 6;00, 6;01 – 7;00,

7;01 – 8;00, 8;01 – 9;00, 9;01 – 10;00), para as diferentes componentes das estruturas avaliadas (semântica, morfossintática, fonológica).

Este teste apresenta, também, dados normativos através de uma distribuição percentílica através de diferentes intervalos (5, 10, 25, 50, 75 e 90) (Santos, & Sua-Kay, 2003).

### ***Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura – O REI*** (Carvalho, 2010)

Este instrumento propõe-se a avaliar a capacidade de precisão e de fluência de leitura em crianças entre o 2º e 6º ano de escolaridade.

Nesta prova a precisão é entendida como “o grau de correção da leitura da criança e é traduzida na percentagem de palavras corretamente lidas” (Carvalho, 2010: 8); a fluência é definida como “o ritmo que a criança consegue impor na leitura em voz alta de um texto e pode ser medida em termos de número de palavras lidas num minuto” (Carvalho, idem). As normas apresentadas neste teste referem-se unicamente à velocidade de leitura que é um dos parâmetros a considerar na fluência leitora. No entanto, a investigação tem demonstrado que a velocidade é um dos indicadores mais fiáveis da competência em leitura na língua portuguesa (Ribeiro, Cadime, Freitas, & Viana, 2016). Deste modo, utilizou-se este teste uma vez que é o único aferido para português (Silveira, 2012).

Trata-se de uma prova de aplicação individual, na qual é pedido às crianças que leiam um texto de 281 palavras, em voz alta, num período máximo de 3 minutos. Comporta dados normativos quer por idade cronológica quer por anos de escolaridade.

A análise da prova tem por base a Taxonomia de Erros de Kenneth Goodman (Carvalho, 2010). Esta taxonomia classifica os erros em 5 categorias: 1) inserção, 2) omissão, 3) substituição, 4) inversão e 5) regressão. Carvalho (2010) considerou as 4 primeiras categorias, não incluindo a regressão por ser uma forma de a criança corrigir a própria leitura, e considerou também uma outra categoria de erros nomeada como “ajuda nas palavras”, ocorrendo quando as crianças hesitam mais de 5 segundos na leitura de uma palavra.

Para além da análise dos erros na leitura, para a cotação da prova, é ainda registado o tempo da leitura (TL), o número de palavras lidas (PL) e o número de palavras lidas corretamente. Estes dados permitirão calcular quer o índice de precisão [ $P = (PLC / PL) \times 100$ ], quer o índice de fluência [ $F = (PLC / TL) \times 60$ ].

Relativamente às suas características psicométricas, trata-se de um teste com indicadores robustos, quer ao nível da fiabilidade quer da validade. Quanto à fiabilidade, no que concerne à fluência a prova apresenta bons indicadores de estabilidade temporal, e por sua vez, razoável na precisão, visto que o número de erros de leitura que a criança comete é influenciado por fatores externos. Quanto à validade, a prova analisou a validade de critério e a de construtor por serem as mais frequentes (Carvalho e Pereira 2009).

*Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)* (versão original: Raven, Raven,& Court, 1938; adaptação e validação portuguesa: Ferreira, 2009)

As Matrizes de Raven consistem numa prova de inteligência não-verbal, elaborada entre 1938 e 1962 e que veio a sofrer atualizações ao longo do tempo. Este instrumento apresenta um conteúdo apelativo para as crianças e é de aplicação e cotação rápida. Considera-se que esta prova não depende dos efeitos de aprendizagens específicas ou de determinados aspetos de natureza cultural (Simões, 1994).

Este teste é considerado como uma das melhores estimativas de medida do fator geral de inteligência, destinado a medir competências não-verbais. Avalia a capacidade de extrair relações organizando as partes num todo (Raven, Court,& Raven, 2001). Encontra-se em segundo lugar entre os testes mais utilizados com crianças e adolescentes em todo o mundo, após as escalas de Weschler (Oakland, & Hu, 1992).

A prova é constituída por 36 itens, divididos em 3 séries de 12, identificadas como: A, A<sub>B</sub> e B. Todos os itens são compostos por uma matriz incompleta de figuras geométricas abstratas, que o sujeito deve completar através da seleção de uma das 6 figuras que constam por baixo da matriz.

Esta versão apresenta dados normativos através de uma escala percentílica, entre 1 e 99, cujo valor médio é o percentil 50. Os dados obtidos nesta prova podem ser interpretados quer consoante o nível etário das crianças, quer conforme o ano de escolaridade que frequentam. No presente estudo optou-se por fazer a interpretação dos resultados de acordo com a faixa etária recorrendo-se às normas face ao nível etário. Considerou-se que por existirem intervalos temporais mais curtos, se obteriam resultados mais precisos.

## 1.5. Procedimentos de recolha de dados

Inicialmente contactaram-se diferentes escolas da região norte do país (Tâmega e Sousa), com o intuito de obter autorização das respetivas Direções dos Agrupamentos para a recolha da amostra nessas instituições. Posteriormente, foram entregues aos professores titulares das turmas as autorizações para a participação na investigação, assim como, o consentimento informado e a ficha sociodemográfica para envio e preenchimento pelos encarregados de educação. Apenas integraram a amostra as crianças cujos encarregados de educação deram o seu consentimento.

Após obtidas as respetivas autorizações iniciou-se a aplicação dos protocolos de investigação.

Ao grupo de risco, numa primeira fase, entre outubro e novembro de 2017, foram aplicadas as provas MPCR, GOL-E e *O REI* (seguindo sempre esta ordem de administração). Finalmente, em maio de 2018 procedeu-se à aplicação do segundo momento da prova *O REI*, por forma a avaliar se existiu uma evolução da fluência e precisão leitora. A aplicação das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR), teve com o intuito excluir do estudo as crianças que apresentavam comprometimento cognitivo, i.e., crianças que obtiveram resultado igual ou inferior ao percentil 5 na prova.

O grupo normativo foi avaliado na segunda quinzena do mês de maio de 2018. A estes participantes foram administradas as provas MPCR e *O REI* (seguindo esta ordem de aplicação).

A administração dos protocolos foi individual, em dois espaços disponibilizados pelas escolas para esse efeito de salientar que pela particularidade da prova MPCR ser de uso exclusivo da psicologia, foi administrada por uma psicóloga que colaborou com o estudo através da prova das Matrizes de Raven a psicóloga, a prova da GOL-E e o Teste de *O REI* para a terapeuta da fala.

Num primeiro momento, todas as crianças que pertenciam à amostra, de cada agrupamento foram reunidas numa sala e foi explicado o intuito das tarefas que se iriam seguir, alertando do carácter voluntário das suas participações. Explicou-se também as fases seguintes, ou seja, que em primeiro estariam com a psicóloga para administração de uma tarefa e, posteriormente, com a terapeuta da fala para administração das restantes. Considerou-se que esta fase foi crucial para garantir que o efeito da não

familiaridade com as tarefas e os avaliadores não desencadeassem níveis significativos de ansiedade nas crianças que pudessem enviesar o desempenho na prova.

A aplicação do protocolo às crianças pertencentes ao grupo normativo teve uma duração aproximada de 30 minutos; a aplicação do protocolo às crianças do grupo de risco teve uma duração aproximada de 80 minutos.

Todas as provas foram cotadas *a posteriori*. As MPCR, como referido anteriormente, foram cotadas pela psicóloga, que facultou os dados recolhidos. Aos sujeitos incluídos prosseguiu-se com a cotação das restantes provas. A cotação e interpretação dos resultados de cada GOL-E teve uma duração média aproximada de 15 minutos. Para análise de cada prova *O REI* foi despendido cerca de 20 minutos. Foram contabilizados todos os erros e inseridos no programa informatizado da prova, de modo a obter a interpretação automática da fluência e precisão leitora.

Optou-se por apenas aplicar o critério de exclusão apenas na fase de cotação para garantir que os participantes não percebessem que existia algum tipo de diferenciação.

Posto isto, todos os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, previamente construída, sendo analisados quantitativamente com recurso ao SPSS 24.0 (*Statistical Package for Social Sciences*).

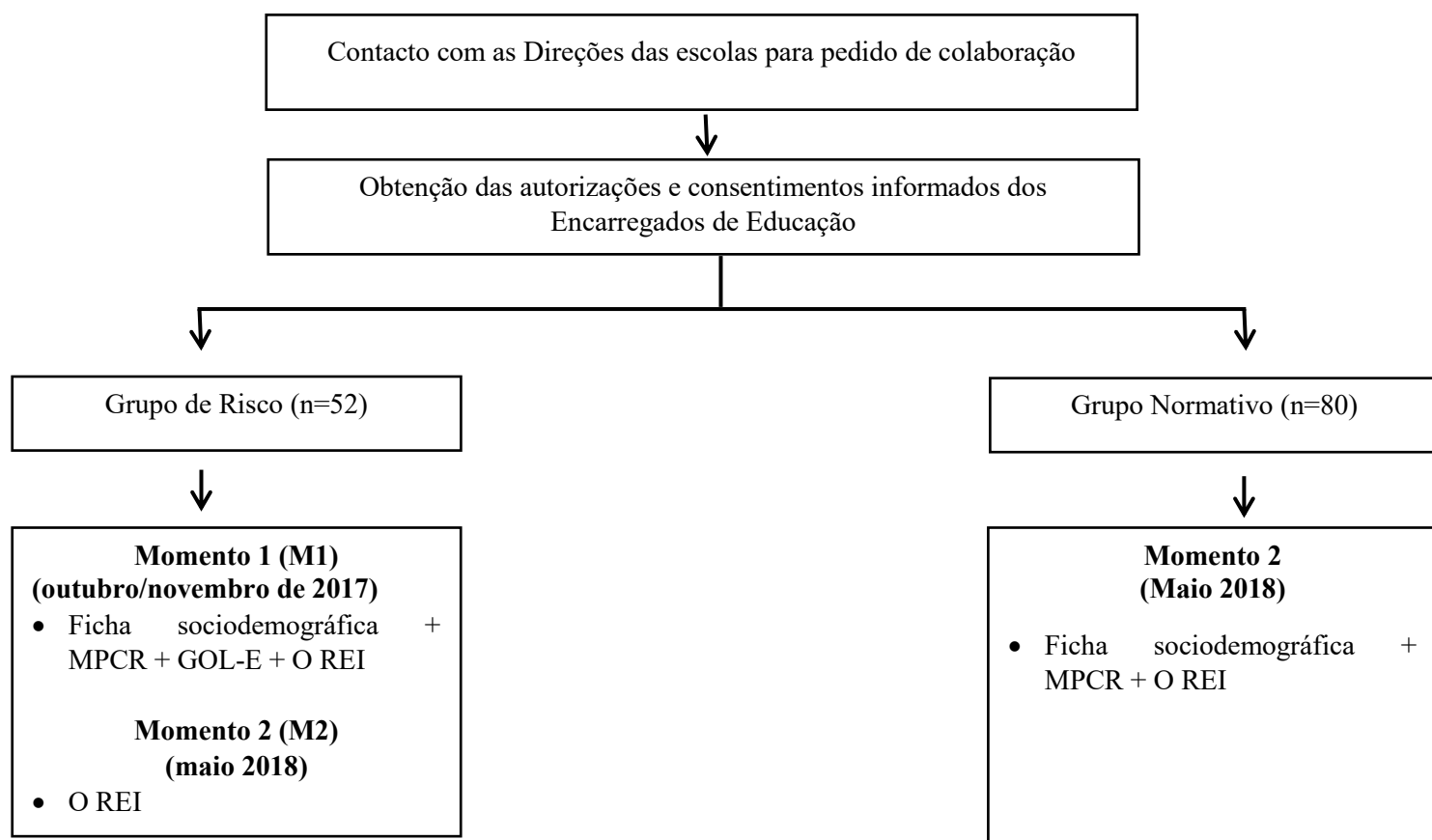


Ilustração 2 - Procedimentos de recolha de dados

### APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Os dados recolhidos foram introduzidos numa base de dados, sendo analisados quantitativamente com recurso ao software IBM SPSS 24.0 (*Statistical Package for Social Sciences*). Atendendo aos objetivos previamente definidos foram realizados quatro estudos, nomeadamente: 1) por meio de análises de variância foi realizado o estudo da associação entre as habilitações académicas parentais e a proficiência de leitura das crianças (precisão e fluência); 2) com recurso a testes de qui-quadrado, Fisher e testes *t* para amostras independentes foram analisadas diferenças demográficas, cognitivas, de leitura e de rendimento académico entre os grupos Normativo e de Risco; 3) a análise da associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência de leitura do grupo de Risco foi concretizada com recurso a coeficientes de correlação de Pearson com o intuito de testar possíveis associações entre competências linguísticas (GOL-E), e a precisão e fluência de leitura (Teste O REI) nos dois momentos de avaliação; subsequentemente foram ainda realizadas regressões hierárquicas com o intuito de testar se as diferentes estruturas linguísticas (GOL-E) avaliadas no momento 1 se constituíam como preditores da precisão e fluência de leitura aferidas através do teste O REI no momento 2 de avaliação; e 4) foram utilizados testes *t* para amostras emparelhadas, de forma a analisar a existência de diferenças significativas na precisão e fluência de leitura (teste O REI) no grupo de Risco entre os dois momentos de avaliação (momento 2 – momento 1).

## 2.1. Estudo 1 – Análise da relação entre as habilitações académicas parentais e a proficiência de leitura

### *Habilitações maternas*

Uma análise de variância univariada (ANOVA) foi realizada para cada variável (i.e., precisão e fluência) e momento, de forma a avaliar possíveis diferenças na precisão e fluência de leitura em função das habilitações maternas. A análise dos dados revelou que no M1 todas as crianças (i.e., grupo de Risco) apresentavam uma precisão e fluência de leitura semelhantes, independentemente das habilitações maternas ( $p > .05$ ).

No momento 2 (M2) com a amostra total (132) observaram-se diferenças significativas na precisão ( $F(2,123) = 5.97, p < .01$ ) e fluência de leitura ( $F(2,123) = 11.59, p < .001$ ; Tabela 2). Comparações post-hoc (teste de Gabriel) revelaram que no caso da precisão de leitura existem diferenças significativas entre os grupos de crianças cujas mães têm como habilitação académica o “1.º CEB” e o “Ensino secundário ou Superior” ( $p < .01$ ), com vantagem para o grupo com habilitação académica superior. Verificou-se ainda uma diferença significativa na precisão de leitura entre as crianças cujas mães possuem o “2/3.º CEB” e o “Ensino Secundário ou Superior” ( $p < .05$ ). No caso da fluência de leitura constatou-se que também existiam diferenças significativas entre os grupos de crianças cujas mães têm como habilitação académica o “1.º CEB” e o “Ensino Secundário ou Superior” ( $p < .001$ ), acontecendo o mesmo entre as crianças cujas mães possuem o “2/3.º CEB” e o “Ensino Secundário ou Superior” ( $p < .01$ ), sempre com vantagem para o grupo com habilitação académica superior.

**Tabela 3 - Estudo das diferenças na precisão e fluência de leitura entre crianças com diferentes habilitações académicas maternas (momento 2).**

	N	M	DP	F
<b>Grupo Total</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	20	77.15	31.06	
2/3.ºCEB	60	85.23	23.24	5.97**
Secundário/ Superior	46	94.96	5.53	
Fluência de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	20	42.25	28.03	
2/3.ºCEB	60	55.02	31.76	11.59***
Secundário/ Superior	46	77.57	30.28	
<b>Grupo Risco</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	14	70.29	35.07	.87
2/3.ºCEB	25	72.16	31.77	
Secundário/ Superior	7	88.00	11.66	
Fluência de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	14	35.00	27.02	
2/3.ºCEB	25	28.40	21.60	.46
Secundário/ Superior	7	27.29	14.09	
<b>Grupo Normativo</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	6	93.17	5.23	
2/3.º CEB	35	94.57	3.04	4.91*
Secundário/Superior	39	96.21	2.04	
Fluência de leitura				
Habilitações maternas				
1.º CEB	6	59.17	24.44	
2/3.º CEB	35	74.03	22.97	5.25**
Secundário/Superior	39	86.59	22.47	

\*  $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$

Numa análise mais aprofundada realizaram-se as mesmas análises relativas ao M2 mas com a amostra dividida entre grupo normativo e grupo de risco e constatou-se que a relação entre proficiência nas medidas de leitura e as habilitações académicas maternas apenas se verificava para a precisão de leitura ( $F(2,77) = 4.91, p = .01$ ) e para a fluência de leitura ( $F(2,77) = 5.25, p < .01$ ) no grupo normativo, não se observando o mesmo para o grupo de risco em nenhuma das medidas ( $F_s < 1$ ; Tabela 2). Por intermédio de comparações post-hoc (teste de Gabriel) constatou-se que na precisão de leitura existiam diferenças significativas entre os grupos de crianças com habilitações maternas “Ensino Secundário e Superior” e “1.º CEB” ( $p = .03$ ) e “Ensino Secundário e Superior”

e “2/3.º CEB” ( $p = .04$ ) sempre com vantagem para o grupo com habilitações académicas superior. No que concerne à fluência de leitura, os grupos “Ensino Secundário e Superior” apresentou uma vantagem significativa em relação ao grupo “1.º CEB” ( $p = .01$ ), enquanto que a vantagem do grupo “Ensino Secundário e Superior” em relação ao grupo “2/3.º CEB” constatou-se ser marginalmente significativa ( $p = .06$ ).

### *Habilitações paternas*

Uma análise semelhante à anterior foi também realizada em relação às habilitações paternas e a precisão e fluência de leitura nos dois momentos de avaliação. A análise dos dados revelou que no M1 todas as crianças (Grupo de Risco) apresentavam uma precisão e fluência de leitura semelhantes, independentemente das habilitações paternas ( $ps > .05$ ).

No M2 observaram-se diferenças marginalmente significativas na precisão de leitura ( $F(2,122) = 2.74, p = .07$ ) e diferenças significativas na fluência ( $F(2,122) = 6.94, p < .01$ ; Tabela 3). Comparações post-hoc (teste de Gabriel) revelaram que no caso da precisão de leitura existem diferenças marginalmente significativas entre os grupos de crianças cujos pais têm como habilitação académica o “1.º CEB” e o “Ensino secundário ou Superior” ( $p = .08$ ), com vantagem para o grupo com habilitação académica superior. No caso da fluência de leitura constatou-se que existiam diferenças significativas entre os grupos de crianças cujos pais têm como habilitação académica o “1.º CEB” e o “Ensino Secundário ou Superior” ( $p < .01$ ), acontecendo o mesmo entre as crianças cujos pais possuem o “1.º CEB” e o “2/3.º CEB” ( $p < .05$ ), sempre com vantagem para o grupo com habilitação académica superior.

Numa análise mais aprofundada implementaram-se as mesmas análises relativas ao M2 mas com a amostra dividida entre grupo Normativo e grupo de Risco e constatou-se que a relação entre proficiência nas medidas de leitura e as habilitações académicas paternas apenas se verificava para a precisão de leitura do grupo normativo ( $F(2,76) = 4.01, p = .02$ ; Tabela 3), não se observando o mesmo para a fluência de leitura ( $F(2,76) = 1.71, p = .19$ ) nem para o grupo de risco em nenhuma das medidas ( $Fs < 1$ ). Por intermédio de comparações post-hoc (teste de Gabriel) constatou-se que na precisão de leitura existiam diferenças significativas entre os grupos de crianças com

habilitações paternas “Ensino Secundário e Superior” e “1.º CEB” ( $p = .02$ ), com vantagem significativa para o grupo com habilitação académica parental superior.

**Tabela 4 - Estudo das diferenças na precisão e fluência de leitura entre crianças com diferentes habilitações académicas paternas (momento 2)**

	N	M	DP	F
<b>Grupo Total</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	20	80.50	24.79	
2/3.ºCEB	68	86.16	23.72	2.74†
Secundário/ Superior	37	93.49	11.41	
Fluência de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	20	41.05	26.53	
2/3.ºCEB	68	59.94	33.97	6.94**
Secundário/ Superior	37	73.62	29.74	
<b>Grupo Risco</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	15	76.47	27.48	.11
2/3.ºCEB	26	72.08	34.02	
Secundário/ Superior	5	76.60	27.12	
Fluência de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	15	34.47	23.04	
2/3.ºCEB	26	29.77	23.33	.80
Secundário/ Superior	5	20.00	11.29	
<b>Grupo Normativo</b>				
Precisão de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	6	92.60	5.64	
2/3.º CEB	35	94.88	3.11	4.01*
Secundário/Superior	39	96.13	1.76	
Fluência de leitura				
Habilitações paternas				
1.º CEB	6	60.80	28.89	
2/3.º CEB	35	78.62	24.89	1.71
Secundário/Superior	39	82.00	21.78	

† $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\* $p < .01$

## 2.2. ESTUDO 2 – Análise de precisão e fluência de leitura e rendimento académico a nível de Português entre o Grupo Normativo e o Grupo de Risco

Num primeiro momento comparamos os grupos Normativo e de Risco no que concerne às várias características demográficas e cognitivas (Tabela 1). Os grupos Normativo e de Risco diferem nos anos de escolaridade ( $\chi^2_{(1)} = 10.01, p = .001$ ), nas habilitações da mãe ( $\chi^2_{(2)} = 22.26, p < .001$ ) e do pai ( $\chi^2_{(2)} = 22.48, p < .001$ ), bem como na profissão da mãe ( $p < .001$ ; *FET*) e do pai ( $p < .001$ ; *FET*). Os grupos Normativo e de Risco apresentam proporções semelhantes de crianças a frequentar o centro de estudos ( $\chi^2_{(1)} = 2.01, p = .156$ ). Apenas o Grupo de Risco inclui crianças com retenções ( $n = 4$ ).

Foram realizadas análises de teste *t* para amostras independentes com o objetivo de testar se existem diferenças entre o Grupo Normativo e Grupo Risco, no que diz respeito aos resultados no teste O REI no momento 2 (Tabela 4).

Os resultados revelam que existem diferenças significativas na precisão de leitura entre o Grupo Normativo ( $M = 95.26, DP = 2.95$ ) e o Grupo Risco ( $M = 74.23, DP = 30.50$ ) no momento 2 de avaliação,  $t(46.51) = 4.71, p < .001$ . Existem também diferenças significativas na fluência de leitura entre o Grupo Normativo ( $M = 79.04, DP = 24.02$ ) e o Grupo Risco ( $M = 30.34, DP = 22.05$ ) no momento 2,  $t(125) = 11.37, p < .001$ .

No momento 2, o Grupo Normativo apresenta uma performance de leitura significativamente superior à do Grupo de Risco.

**Tabela 5 - Test *t* de amostras independentes para a precisão e fluência de leitura dos grupos Normativo e Risco no momento 2 de avaliação.**

	M	DP	<i>t</i>	df
Precisão de leitura				
Normativo	95.26	2.95	4.71***	46.51
Risco	74.23	30.50		
Fluência de leitura				
Normativo	79.04	24.02	11.37***	125
Risco	30.34	22.05		

\*\*\* $p < .001$

Por último, os grupos Normativo e de Risco foram ainda comparados no que concerne à classificação obtida na disciplina de Português no 2º período do ano letivo 2017/2018. Por intermédio do teste de Fisher foi-nos possível verificar que os grupos

diferiam, tendo o grupo Normativo avaliações superiores às do grupo de Risco ( $p < .001$ ; FET; Tabela 5).

**Tabela 6 - Classificações na disciplina de Português dos grupos Normativo e de Risco no 2º período do ano letivo 2017/2018**

Classificação Português (%)	Grupo Normativo	Grupo de Risco
Insuficiente	0	39
Suficiente	24	48
Bom	22	13
Muito Bom	54	0

### **2.3. ESTUDO 3 – Análise da associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência de leitura (dois momentos, grupo de risco)**

Numa primeira abordagem procuramos estudar a associação entre as estruturas linguísticas em estudo e a precisão e fluência de leitura nos dois momentos de avaliação para o grupo Risco. Por meio de correlações de Pearson verificamos que a estrutura fonológica se encontra marginalmente correlacionada com a precisão de leitura no momento 1 ( $r = .26, p < .10$ ). Mais, esta estrutura está positivamente correlacionada com a precisão ( $r = .38, p < .05$ ) no momento 2 e com a fluência de leitura ( $r = .28, p < .05$ ;  $r = .46, p < .01$ ) avaliada no momento 1 e 2, respetivamente. Por sua vez, a estrutura morfossintática também se correlaciona positivamente com a precisão de leitura avaliadas no momento 1 e 2, respetivamente ( $r = .33, p < .05$ ;  $r = .35, p < .05$ ) e com a fluência de leitura ( $r = .30, p < .05$ ) avaliada no segundo momento. A estrutura morfossintática apresenta-se ainda marginalmente correlacionada com a fluência leitora do momento 1 ( $r = .24, p < .10$ ). Os resultados revelaram ainda uma correlação marginalmente significativa entre a estrutura semântica e a fluência de leitura avaliada no segundo momento ( $r = .28, p < .10$ ). A estrutura semântica não se encontra correlacionada com mais nenhuma medida leitora em nenhum dos momentos de avaliação (Tabela 6). Em sùmula, os resultados apontam para que a precisão e fluência de leitura estejam mais associadas às estruturas fonológica e morfossintática do que à estrutura semântica, sendo a estrutura fonológica a que mais se correlaciona com as medidas de leitura.

Por último analisamos ainda as correlações das estruturas linguísticas entre si, bem como entre a precisão e a fluência de leitura. Pela análise dos resultados verifica-se

que as três estruturas linguísticas rastreadas pelo GOL-E estão positivamente correlacionadas entre si (Tabela 6). De forma semelhante, a precisão e a fluência de leitura, avaliadas com recurso ao teste *O REI*, também se correlacionam positivamente entre si, i.e., a precisão de leitura no momento 1 correlaciona-se positivamente com a fluência de leitura no momento 1 ( $r = .80, p < .001$ ) e com a precisão ( $r = .85, p < .001$ ) e fluência de leitura ( $r = .75, p < .001$ ) no momento 2. A fluência de leitura no momento 1 também se correlaciona positivamente com a precisão ( $r = .58, p < .001$ ) e fluência de leitura ( $r = .80, p < .001$ ) no momento 2.

**Tabela 7 - Associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência de leitura.**

	1	2	3	4	5	6	7
1. CL - Estrutura semântica	1						
2. CL - Estrutura morfossintática	.53***	1					
3. CL - Estrutura fonológica	.69***	.49***	1				
4. Precisão de leitura – M1	.11	.33*	.26†	1			
5. Fluência de leitura – M1	.15	.24†	.28*	.80***	1		
6. Precisão de leitura – M2	.19	.35*	.38**	.85***	.58***	1	
7. Fluência de leitura – M2	.28†	.30*	.46**	.75***	.80***	.76***	1

†  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Nota: CL = Competências linguísticas; M1 = momento 1; M2 = momento 2

Foram utilizadas regressões lineares para testar se as diferentes estruturas linguísticas (estrutura semântica, morfossintática e fonologia) predizem os resultados no teste O REI (precisão e fluência) no momento 2 de avaliação.

**Tabela 8 - Análise de regressão linear para a precisão de leitura no momento 2.**

Preditores	Modelo 1			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i> -teste
CL – Estrutura semântica	-5.31	4.29	-0.24	-1.24
CL – Estrutura morfossintática	6.64	3.78	0.28	1.76†
CL – Estrutura fonológica	7.82	3.58	0.42	2.19*
$R^2$	.21			
<i>F</i>	3.82*			

†  $p < .10$ ; \*  $p < .05$

Nota: CL = Competências linguísticas; M2 = momento 2.

O modelo de Regressão Linear 1 explica 21% da variabilidade da precisão de leitura no momento 2 (Tabela 7). O único preditor significativo da precisão de leitura no momento 2 é a estrutura fonológica.

**Tabela 9 - Análise de regressão linear para a fluência de leitura no momento 2.**

Preditores	Modelo 1			
	<i>B</i>	<i>SE</i>	$\beta$	<i>t</i> -teste
CL – Estrutura semântica	-2.04	3.07	-0.13	-0.67
CL – Estrutura morfossintática	2.49	2.70	0.15	0.92
CL – Estrutura fonológica	6.55	2.56	0.48	2.56*
$R^2$	.23			
<i>F</i>	4.28*			

\*  $p < .05$

Nota: CL = Competências linguísticas; M2 = momento 2

O modelo de Regressão Linear 2 explica 23% da variabilidade da fluência de leitura no momento 2 (Tabela 8). O único preditor significativo da fluência de leitura no momento 2 é a estrutura fonológica.

#### **2.4. ESTUDO 4 - Análise de diferenças ao nível da precisão e fluência de leitura entre o primeiro e o segundo momento de avaliação (grupo Risco)**

Foram realizadas análises de teste *t* para amostras emparelhadas com o intuito de avaliar se existem diferenças nos resultados no teste O REI, no que diz respeito ao Grupo de Risco, entre os momentos 1 e 2 de avaliação (Tabela 9).

Os resultados revelam que existem diferenças significativas na precisão de leitura entre o momento 1 ( $M = 64.26$ ,  $DP = 32.61$ ) e o momento 2 ( $M = 74.23$ ,  $DP = 30.50$ ) de avaliação,  $t(46) = 3.91$ ,  $p < .001$ . Existem também diferenças significativas na fluência de leitura entre o momento 1 ( $M = 21.62$ ,  $DP = 19.38$ ) e o momento 2 ( $M = 30.34$ ,  $DP = 22.05$ ) de avaliação,  $t(46) = 4.43$ ,  $p < .001$ .

O Grupo Risco apresenta uma melhoria significativamente nas duas medidas avaliadas pelo teste O REI entre os momentos 1 e 2 de avaliação.

**Tabela 10 - Teste *t* de amostras emparelhadas para a precisão e fluência de leitura do grupo Risco (momento 2 – momento 1).**

	M	DP	t (46)
Precisão de leitura			
Momento 1	64.26	32.61	3.91***
Momento 2	74.23	30.50	
Fluência de leitura			
Momento 1	21.62	19.38	4.43***
Momento 2	30.34	22.05	

\*\*\*  $p < .001$

### DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A investigação científica tem clarificado de forma inequívoca a importância da fluência para a leitura e conseqüente sucesso académico (e.g., Buescu et al. 2012).

As variáveis socioeconómicas da família, especificamente as habilitações académicas parentais, influenciam o desenvolvimento biopsicossocial da criança e, conseqüentemente, a sua capacidade para fazer boas aquisições escolares no domínio da leitura. Assim sendo, estes fatores (leitura e família) encontram-se relacionados e influenciam-se mutuamente (e.g., Santos, 2016; Ramos, 2017).

Do mesmo modo que a leitura e a família se encontram relacionadas, também se verifica que as estruturas linguísticas (morfossintaxe, fonologia e semântica) têm um papel fundamental na aquisição de boas competências de fluência e precisão da leitura. Quanto mais competente a criança for a nível linguístico maior será o seu sucesso nos processos de aquisição de leitura (Bernstein & Tiegerman, 2002; Micotti, 2007; Laranjeira, 2013).

Deste modo, e contextualizando o nosso estudo à área geográfica Tâmega e Sousa, as desvantagens educativas desta zona geográfica, são bastante visíveis quando se analisa a escolaridade da população potencialmente ativa. As pessoas que não foram para além do primeiro ciclo do ensino básico, representam 44%. No escalão da população dos 25 aos 44 anos, onde se inserem os pais das crianças da nossa amostra, constata-se que o nível de escolaridade é inferior à média nacional (Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal do Tâmega e Sousa 2014). Os indicadores deste estudo comprovam ainda a existência de um processo claro de melhoria, mas muito lento, dos níveis de escolaridade da população comparativamente com a média nacional.

Ainda de acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal do Tâmega e Sousa (2014), houve uma redução significativa do abandono escolar. À data do último censo (2011), a generalidade dos concelhos de Tâmega e Sousa, tinham níveis de taxa bruta da frequência pré-escolar próxima da média nacional. De referir que as condições económicas dos habitantes desta área geográfica são em média, inferiores às outras zonas de Portugal.

Com o presente estudo, pretende-se: analisar a associação entre as habilitações académicas dos pais e os resultados da amostra a nível da fluência e precisão de leitura de um grupo de crianças consideradas normativas com um grupo de crianças consideradas de risco; compreender a relação entre as estruturas linguísticas (fonológica, morfosintática e semântica) avaliada num primeiro momento (de crianças consideradas de risco e a precisão e fluência leitora em dois momentos diferentes do ano letivo (M1 e M2).

Em relação ao Estudo 1 – Análise da relação entre as habilitações académicas parentais e proficiência da leitura, verifica-se que as crianças que apresentam resultados de fluência e precisão na leitura inferiores provêm de famílias em que as habilitações académicas da mãe são mais baixas, por comparação com crianças provenientes de famílias com qualificações académicas superiores. Estes dados vão de encontro aos estudos de Ramos (2017) e Azevedo (2014) onde a variável que mais influencia o percurso escolar e conseqüentemente sucesso das crianças é o nível sociocultural da mãe e as suas habilitações académicas, como descrito no capítulo Família.

Mendes (2014), num estudo que incide sobre o nível de habilitação escolar da mãe e dos filhos, afirma que “a diferença dos resultados dos estudantes portugueses em relação aos dos outros países com melhor desempenho é em grande medida explicada pela estrutura de qualificações dos seus pais”. O estudo da Direção Geral da Estatística da Educação e da Ciência (2016) aponta também no mesmo sentido de que em Portugal existe uma forte relação entre o desempenho escolar dos alunos e o meio socioeconómico dos seus agregados familiares.

Quanto se analisam os resultados obtidos em relação às capacidades de precisão e fluência de leitura comparativamente com as habilitações académicas dos pais, constata-se que os resultados são inferiores na fluência quando os pais das crianças têm habilitações ao nível do primeiro ciclo do ensino básico. Constata-se ainda que os filhos de pais com habilitações ao nível do segundo ciclo do ensino básico apresentam resultados na fluência inferiores aqueles em que os pais concluíram o ensino básico ou superior. Estes resultados vão de encontro aos estudos de Dinis et al. (2011), Ramos (2017), Santos (2016), Silva (2011) e Serra (2012) em que é reforçada e verificada a importância das habilitações académicas parentais no sucesso escolar e desenvolvimento linguístico da criança.

As habilitações literárias dos pais podem influenciar as interações e o desenvolvimento das competências pré-leitoras (Serra, 2012). Um estudo verificou que

crianças em idade pré-escolar cujos pais tinham um nível de educação superior se envolviam mais em atividades de literacia, apresentando atitudes mais positivas relativamente a este domínio (Dearing, McCartney, Weiss, Kreider, & Simpkins, 2004). Também Weigel, Martin e Bennett (2006), demonstraram que as habilitações académicas superiores dos pais estão relacionadas com melhores desempenhos linguísticos e de literacia das crianças, sendo que estas diferenças poderão ser explicadas pelo facto de os pais com níveis académicos mais elevados estarem mais cientes da importância de focar a atenção da criança para a leitura nas atividades diárias. Por outro lado, as famílias com habilitações académicas reduzidas tendem também a valorizar a leitura, no entanto, a qualidade das interações é limitada (Karter, 2002).

Relativamente ao Estudo 2 – Análise da precisão e fluência de leitura e rendimento académico a nível de Português entre o Grupo Normativo e o Grupo de Risco, verifica-se que os resultados na performance de precisão e fluência são significativamente superiores no Grupo Normativo. O mesmo se verifica quando é comparado o rendimento académico na disciplina de Português em ambos os grupos, havendo um rendimento consideravelmente superior no Grupo Normativo.

As vantagens da exploração das competências leitoras dos alunos portugueses nas suas dimensões, fluência e precisão, têm sido demonstradas em vários estudos nos últimos anos, sendo fundamental que estas sejam desenvolvidas de modo a obter sucesso na aquisição de competências escolares (Gonçalves, 2009; Cruz, 2010; Rasinski, 2018). Os dados obtidos no presente estudo vão de encontro aos estudos dos autores citados, uma vez que crianças com características de baixo sucesso escolar, como são a avaliação à disciplina de Português, apresentam baixos resultados em competências específicas de leitura como são a precisão e fluência leitora.

Deste modo, os resultados reforçam a ideia que saber ler se constitui como uma capacidade fundamental, que está na base da aquisição de competências escolares e, sendo um ato constante e praticado com regularidade, permite desenvolver e aperfeiçoar as aquisições académicas (Silva, 2014; Santos, 2014; Teles, 2012).

No Estudo 3 – Análise da associação entre as estruturas linguísticas e a precisão e fluência da leitura (dois momentos, Grupo de Risco) verifica-se que os resultados obtidos na estrutura fonológica, avaliados no M1, se encontram positivamente relacionados com a precisão e a fluência avaliados no M2. Os dados do presente estudo vão de encontro aos de Miranda e Mota (2013) que referem que a consciência fonológica é a principal variável explicativa da competência da leitura. É amplamente

aceite que existe uma relação estreita entre a aprendizagem da leitura e a estrutura fonológica. Durante as últimas décadas, muitas investigações têm demonstrado uma relação entre a estrutura fonológica e a aprendizagem da leitura. Crianças com dificuldades na aquisição nos mecanismos da leitura evidenciam dificuldades na narrativa estruturada, na consciência do fonema oral, bem como na detecção de traços semelhantes e distintivos entre os fonemas, o que leva a concluir que as aptidões fonémicas de associação letra-som influenciam diretamente o desenvolvimento de unidades de leitura (Guimarães, 2003; Silva & Capellini, 2009; Snowling & Hulm, 2011)

Ainda no Estudo 3, é feita a análise da relação entre a estrutura morfossintática e a precisão e fluência, sendo possível verificar que melhores resultados na estrutura morfossintática estão relacionados com bons resultados de precisão e leitura. Segundo Micotti (2007) a estrutura morfossintática é importante para o desenvolvimento da leitura, pois permite que a criança identifique as palavras que não consegue decodificar através da consciência fonológica, seja por alguma dificuldade que a criança apresenta em decodificar ou devido às irregularidades grafo fonémicas da própria palavra. Estes dados vão de encontro aos resultados obtidos no estudo havendo uma relação favorável entre as competências de morfossintaxe e as habilidades de precisão e fluência.

Duarte (2008) corrobora estes dados, referindo que vários aspetos estruturais de um texto funcionam como pistas para a sua compreensão. Desta forma, as pistas estruturais melhoram a identificação das ideias principais e conseqüentemente a leitura.

Quanto à análise da estrutura semântica, ainda no Estudo 3, não é possível verificar nenhuma relação entre esta e as competências de fluência e precisão de leitura.

Apesar de existir uma estreita relação entre o vocabulário (conhecimento semântico) e a leitura, esta está mais relacionada com a compreensão da mensagem do texto (Cruz, 2007) e não com a fluência e a precisão. O mesmo se verifica quando é analisada a relação entre as competências de precisão e fluência que se encontram relacionadas entre si.

É possível concluir, no Estudo 3, através da análise dos resultados que a estrutura fonológica é a que tem mais influência sobre os processos de fluência e precisão leitora. Deste modo, verifica-se que a estrutura fonológica é fundamental para o sucesso na aprendizagem da leitura. Estes dados vão de encontro aos estudos na área que demonstram um nível de reciprocidade entre o desenvolvimento da consciência fonológica e a aquisição da leitura (Guimarães, 2003; Silva & Capellini, 2009; Cysne,

2012). Assim, reforça-se que a estrutura fonológica é uma dimensão muito importante na aprendizagem da leitura e, quando não é desenvolvida poderá influenciar a aquisição e desenvolvimento desta aprendizagem (Brito, 2012; Silva, 2012).

No que se refere ao Estudo 4 – Análise das diferenças ao nível da precisão e fluência de leitura entre o primeiro e o segundo momento de avaliação (grupo Risco), são verificadas diferenças significativas entre os dois momentos (M1 e M2). Isto deve-se ao desenvolvimento de todas as competências académicas ao longo do ano letivo que potenciam a aquisição de melhores habilidades de leitura. Sendo a leitura uma capacidade que permite conhecer, compreender e interpretar o mundo que rodeia a criança é fundamental que esta competência seja desenvolvida visto que promove o sucesso na sociedade (Rodrigues, 2014; Santos, 2014; Teles, 2012). Ler é uma atividade de cariz linguístico, sendo que quanto maior for o conhecimento oral da língua (e.g., vocabulário, estruturas sintáticas), maior será a capacidade de compreensão da criança (Rodrigues, 2014).

Este trabalho revela-se pertinente uma vez que possibilitou avaliar, verificar e refletir sobre a capacidade de leitura, especificamente, fluência e precisão leitora, em crianças do 2º e 3º ano do ensino básico da área geográfica do Tâmega e Sousa. Deste modo poderão, futuramente, ser planificadas estratégias que facilitem os processos de aquisição de leitura, de forma a prevenir dificuldades nesta competência.

Sendo a leitura uma das competências base para adquirir conhecimento a nível escolar, poderão ser garantidos melhores resultados, impulsionando o sucesso escolar, e, do mesmo modo, prevenindo e combatendo o insucesso escolar, com vista no sucesso para a aprendizagem.

#### 1. Síntese das Principais Conclusões

Atendendo aos resultados supracitados conclui-se que as habilitações académicas dos pais estão associadas ao nível de desenvolvimento da leitura das crianças, sendo influenciadas por estes em todo o seu percurso académico. Averiguou-se que as crianças com melhor desempenho a nível da leitura são aquelas cujos pais têm habilitações académicas superiores, verificando-se diferenças estatisticamente significativas em função das habilitações académicas do pai e da mãe.

Conclui-se que os resultados da fluência e precisão da leitura são inferiores nas crianças referenciadas pelos professores da turma como sendo alunos que apresentaram desempenhos escolares mais fracos (grupo de Risco), tal como se pode conferir na apresentação dos resultados.

Revela-se fulcral o treino a nível da consciência fonológica tratando-se esta como um preditor na aprendizagem da leitura e poderá, ainda, contribuir para uma melhor compreensão da importância das práticas da literacia como estratégia para a diminuição em situações de insucesso ao nível da leitura.

Assim, pode-se afirmar que investigar a precisão e fluência de leitura é uma tarefa difícil todavia necessária, apresentando-se como uma mais-valia para uma reflexão sobre melhorias que devem ser realizadas ao nível da educação, com especial atenção para as crianças cujos pais têm menores habilitações académicas. Ainda que os pais tenham as mesmas habilitações literárias importa notar que cada criança é diferente, com as suas particularidades.

A leitura, um processo complexo e moroso, permite ao indivíduo enquanto aluno e como futuro profissional, independentemente da área da sua atividade, compreender e adquirir conhecimentos indispensáveis à sua vida em sociedade, a descodificar mensagens e comunicar corretamente. Defende-se, assim, que os pais devem ser sensibilizados para a importância do seu comportamento face à escola e à leitura. A sensibilização deve ocorrer o mais precocemente possível, essencialmente antes da entrada no 1º ciclo.

## **2. Limitações do estudo**

Uma das limitações deste estudo reside no facto de não terem sido recolhidas mais informações relativamente ao GR, tendo mesmo interesse em saber o percurso escolar deste grupo.

Outra limitação deste estudo reporta ao facto de a amostra usada não ser representativa para a área geográfica do Tâmega e Sousa, uma vez que as análises se centram apenas em alunos do 2º e 3º ano de escolaridade. Assim como, uma grande parte da nossa amostra é composta por alunos inseridos no mesmo meio socioeconómico e cultural mais desfavorecido.

## **3. Sugestões para Estudos Futuros**

Neste âmbito, o grupo considerado de risco neste estudo, deveria ser monitorizado ao nível da fluência e precisão da leitura, inserido num projeto de melhoria para a proficiência da leitura onde toda e qualquer criança tivesse acesso à estimulação das áreas deficitárias com as estratégias de intervenção adequadas, procurar alternativas que se ajustem a estas crianças.

Na sequência do presente trabalho surgiram alguns aspetos que se revelaram importantes para uma abordagem mais detalhada. De seguida, são referidos aqueles que poderão vir a ser objeto de futura investigação:

- Um estudo longitudinal, incluindo crianças que apresentam um atraso de desenvolvimento da linguagem, da frequência do ensino pré-escolar até ao final do primeiro ciclo do ensino básico;
- A inclusão de outras variáveis preditoras da leitura (como por exemplo a nomeação rápida, o vocabulário ou lista de palavras) para se aprofundar os diversos fatores promotores da leitura;
- Um estudo que analise o impacto da promoção de competências parentais associadas à leitura;
- O estudo de métodos e estratégias utilizados pelos professores e do seu impacto para o desenvolvimento da fluência da leitura.

#### **4. Implicações para a prática**

Como já anteriormente referido, a aprendizagem da leitura é imprescindível para o sucesso académico, pessoal e social de qualquer indivíduo, inserido na sociedade “desenvolvida”. Como tal, torna-se prioritário assegurar que toda e qualquer criança tenha acesso, dentro do esperado para a sua faixa etária, às “ferramentas” que lhe permitam o domínio crescente da atividade leitora.

Os resultados deste estudo apontam para uma necessidade do treino da fluência e da leitura em contexto de sala de aula e em contexto família. É nossa opinião que este treino deve ser alvo de grande intervenção por parte dos agentes educativos e da família. É preciso que os professores promovam a literacia, não podemos deixar a criança entregue a si própria na aprendizagem e esperar que venha ser um leitor fluente (Sim-Sim e al, 2007).

Neste estudo verificamos que os resultados obtidos na fluência da leitura, no grupo considerado de risco, são inferiores ao esperado para a sua faixa etária e ano de escolaridade. Há uns anos atrás estas crianças não usufruíam de mais apoio, nomeadamente de apoio de educação especial, por não serem consideradas dentro das necessidades educativas especiais. As leis foram, ao longo destes anos, evoluindo e melhorando no sentido proporcionar os meios e recursos para que todas as crianças tenham acesso à aprendizagem de todas as áreas curriculares promovendo o desenvolvimento biopsicosocial. Como se verifica desde a publicação do DL 319 de 1991 até à mais recente legislação que é cada vez mais abrangente e inclusiva.

Desde a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, as medidas de política educativa foram sendo tomadas na perspetiva de alargar o número de anos de escolaridade obrigatória e garantir uma educação de qualidade, proporcionando as melhores oportunidades educativas para todos.

A Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (1997), veio reafirmar o imperativo de garantir o acesso ao sistema educativo o mais precocemente possível, reconhecendo que é fundamental para o bem-estar das crianças e do seu sucesso educativo, que todas possam ter acesso a uma educação de infância de qualidade, num percurso que permita a equidade educativa e pedagógica.

O revogado Decreto-Lei 3/2008 referia que: “No quadro da equidade educativa, o sistema e as práticas educativas devem assegurar a gestão da diversidade da qual decorrem diferentes tipos de estratégias que permitam responder às necessidades educativas dos alunos. Deste modo, a escola inclusiva pressupõe individualização e personalização das estratégias educativas, enquanto método de prossecução do objetivo de promover competências universais que permitam a autonomia e o acesso à condução plena da cidadania por parte de todos”. Contudo a adequação do processo educativo só era aplicável aos alunos com limitações significativas ao nível da “atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”.

O recém-publicado Decreto-Lei nº54/2018, preconiza uma escola verdadeiramente inclusiva “onde todos e cada um dos alunos, independentemente da sua situação pessoal e social, encontram respostas que lhes possibilitam a aquisição de um nível de educação e formação facilitadoras da sua plena inclusão social”. Ao recomendar a abordagem multinível em educação e o desenho universal para a educação, promove uma atuação preventiva e proativa, orientada para a promoção de competências e desenvolvimento de aprendizagens, nomeadamente ao nível da literacia emergente. A criação e difusão de equipas multidisciplinares prevê o trabalho articulado e colaborativo entre distintos profissionais de educação e parcerias com outros serviços especializados.

Na mesma linha ideológica o Decreto-Lei nº55/2018, que estabelece o currículo para os ensinos básico e secundário, desafia a as escolas, no âmbito da sua autonomia a “reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens, centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos”.

Os princípios subjacentes aos atuais diplomas legislativos preveem que cada criança possa ter, em tempo útil, acesso aos métodos, técnicas e recursos necessários ao desenvolvimento de todo o seu potencial, desde o nascimento e numa crescente integração de serviços, garantindo que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes conducentes ao previsto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017).

Neste âmbito, o grupo considerado de risco neste estudo deveria ser monitorizado ao nível da fluência e precisão da leitura inserido num projeto de melhoria para a proficiência da leitura, onde toda e qualquer criança tivesse acesso à estimulação das áreas deficitárias com as estratégias de intervenção adequadas, procurar alternativas que se ajustem a estas crianças.

Rodrigues e Ciasca (2016) confirmam que existe um consenso quanto ao facto de intervenção representar uma "janela de oportunidades" que pode prevenir a continuação das dificuldades da leitura destas crianças, bem como, outros problemas de aprendizagem frisando que sem intervenção, aumenta a discrepância do desempenho da leitura comparativamente com os seus pares.

Friedmann e Coltheart (2017) corroboram também e sugerem a necessidade da intervenção ser sempre ajustada às alterações que as crianças apresentam.

Os resultados do presente estudo reforçam o que Walsh e colaboradores (2006, cit. por Lopes et al., 2014) mencionam quanto às práticas pedagógicas para um ensino eficaz da leitura:

- Identificação precoce de crianças em risco de insucesso na leitura;
- Treino diário das competências linguísticas e de oralidade necessárias ao desenvolvimento da consciência dos sons da fala e dos fonemas;
- Instrução explícita dos sons correspondentes às letras, sílabas e palavras, acompanhada de ensino explícito da ortografia;
- Ensino fónico, adotando as sequências de instrução que a investigação demonstrou produzirem menor confusão, em vez de ensino realizado de forma casuística e apenas quando as crianças apresentam dificuldades;
- Prática repetida até que os alunos atinjam o reconhecimento automático, evitando que tenham de soletrar uma palavra, quando o importante é que se focalizem no seu significado;
- Em simultâneo com as estratégias anteriores desenvolver competências de compreensão e de conhecimento do vocabulário, através da leitura em voz alta de livros infantis de qualidade e de textos não ficcionados, seguida de discussão e de escrita a propósito desses textos;
- Avaliações frequentes com adaptação da instrução, para confirmar os progressos dos alunos." (p. 37).

Os resultados sugerem ainda a importância da sensibilização de toda a comunidade educativa para as práticas da leitura envolvendo a família neste processo, tal como é identificado no relatório da Comissão Europeia (2012), que refere que os professores necessitam não só conhecer instrumentos de avaliação de leitura, mas também de dominar estratégias mais adequadas para intervir em função dos problemas detetados nos alunos.

No término deste trabalho fica a convicção de ter sido dado mais um contributo, no longo caminho da aprendizagem da leitura, com a crença que todos podem ser leitores bons leitores se tiverem, em tempo útil, acesso às técnicas e aos recursos humanos e materiais, adequados ao seu perfil de funcionalidade, promovendo a literacia e uma sociedade mais justa e equitativa.

## **Referências Bibliográficas**

---

Acosta, V., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A., & Espino, O. (2003). *Avaliação da Linguagem - Teoria e Prática do Processo de Avaliação do Comportamento Linguístico Infantil* (1ª ed.). São Paulo: Santos Editora, Ltda.

Aitchison, J. (1993). *Introdução aos estudos linguísticos*. Mira-Sintra: Publicações Europa-América.

Albuquerque, C. (2012). Rapid naming contributions to reading and writing acquisition of European Portuguese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 775-797.

Alcará, A., & Santos, A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, 44(3), 411-420.

Alt, M., Arizmendi, G., & DiLallo, J. (2016). The Role of Socioeconomic Status in the Narrative Story Retells of School-Aged English Language Learners. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 47, 313-323.

Alves, M. (2015). Reflexões sobre aprendizagem: de Piaget a Maturana. *e-Curriculum*, 13, 838-862.

Amaral, I. (2009). Linguagem na Escola. *Educação e Fronteiras*, 1(2), 23-32.

American Psychiatric Association (2014). *Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais (DSM-5<sup>TM</sup>)*. Lisboa: Climepsi Editora.

Aram, D., & Bar-Am, O. (2016). Mothers helping their preschool children to spell words: A comparison between interactions using the computer vs. pencil and paper. *International Journal of Child- Computer Interaction*, 7, 15-21.

Araújo, L. (2007). A compreensão na leitura: investigação, avaliação e boas práticas. In F. Azevedo (Ed.). *Formar leitores. Das teorias às práticas*. Lisboa: Lidel.

Araújo, S., Faisca, L., Bramão, I., Petersson, K., & Reis, A. (2013). Lexical and phonological processes in dyslexic readers: evidence from a visual lexical decision task. *Dyslexia*, 20(1), 38-53.

Assis, A., & Luca, V. (2009). A influência dos pais na aprendizagem das crianças (Father's Influence on Children's Learning). *Revista Teoria e Prática da educação*, 12(2), 199-208.

Atkinson, R., Atkinson, C., Smith, E., Bem, D., & Nolen-Hoeksema, S. (2002). *Introdução à Psicologia de Hilgard*. Porto Alegre: Artmed.

Auger, A., Reich, S., & Penner, E. (2014). The effect of baby books on mothers' reading beliefs and reading practices. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 337–346.

Azevedo, F. (2006). *Língua Materna e Literatura Infantil: Elementos nucleares para professores do Ensino Básico*. Lousã: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Azevedo, F. (2007). *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lousã: Lidel – Edições técnicas, Lda.

Azevedo, F. (2011). Educar para a literacia: perspetivas e desafios. Em *VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget.

Azevedo, J. (2014). “Como se tece o (in)sucesso escolar: o papel crucial do professor. In J. Machado & J. M. Alves (Eds.). *Melhorar a escola, sucesso, disciplina, motivação, direção de escolas e políticas educativas*. Porto: Universidade Católica Portuguesa editora.

Azevedo, H., & Ribeiro, I. (2012). Descrição e Avaliação dos efeitos do programa “Ler e Escrever para Aprender”. *Psicologia, Educação e Cultura*, 16(1).

Balça, A., Azevedo, F., & Barros, L. (2017). A formação de crianças leitoras: a família como mediadora de leitura. *Revista de Educação Pública*, 26(63), 713-727.

Barreira, L. (2012). *Consciência Fonológica e ensino da leitura – Integração das TIC no desenvolvimento de habilidades metalinguísticas* (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Bragança, Bragança.

Batista, A. (2011). Alfabetização, leitura e ensino de Português: Perspetivas curriculares. *Revista Contemporânea de Educação*, 6(12), 9-35.

Baumann, J., & Kame'enui, E. (2004). *Vocabulary Instruction. Research to Practice*. New York: The Guilford Press.

Beard, R., Siegel, L., Leite, I., & Bragança, A. (2010). *Como se aprende a ler?* Lisboa: Edição Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Beaudichon, J. (2001). *A Comunicação: processos, formas e aplicações*. Porto: Porto Editora.

Benjamin, C., & Gaab, N. (2012). What's the story? The tale of reading fluency told at speed. *Humam Brain Mapping*, 33(11).

Bernstein, D., & Tiegernan-Farber, E. (2002). *Language and Communication Disorders in Children* (5ª ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Betancourt, L., Brodsky, N., & Hurt, H. (2015). Socioeconomic (SES) differences in language are evident in female infants at 7months of age. *Early Human Development*, 91(12), 719-724. doi: 10.1016/j.earlhumdev.2015.08.002.

Biemiller, A., (2007). The Influence of Vocabulary on Reading Acquisition. *Encyclopedia of Language and Literacy*. The Canadian Language and Literacy Research Network. Recuperado em 06 de novembro, 2018, de <https://suleaders.com/wp-content/uploads/2016/07/Andrew-Biemiller-on-Vocabulary-n-Reading.pdf>

Borges, L., & Salomão, N. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 327-336.

Bornstein, M., Hahn, C., Suwalsky, J., & Haynes, O. (2003). Socioeconomic status, parenting, and child development: The Hollingshead Four-Factor Index of social status and the Socioeconomic Index of Occupations. In M. H. Bornstein & R. H. Bradley (Eds.), *Socioeconomic status, parenting, and child development* (pp. 29-82). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bowey, J., & Miller R. (2007). Correlates of orthographic learning in third-grade children's silent reading. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 115-128.

Brito, A. (2012). *Jogar com os sons das Línguas na Educação de Infância* (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Bryant, P., & Bradley, L. (1985). *Children's reading problems*. Oxford: Blackwell.

Buckley, S., Bird, G., & Sacks, B. (2006). Evidence that we can change the profile from a study of inclusive education. *Down Syndrome Research and Practice*, 9(3), 51-53. doi: <http://doi.org/10.3104/essays.294>.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programas e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.

Bumgarner, E. & Lin, M. (2014). Hispanic Immigrant Children's English Language Acquisition: The Role of Socioeconomic Status and Early Care Arrangement. *Early Education and Development*, 25(4), 515-529.

Caldas, A. (2002). *O Cérebro Analfabeto: A influência do conhecimento das regras da leitura e da escrita na função cerebral*. Lisboa: Bial.

Campo, R., Buchanan, W., Abbott, R., & Berninger, V. (2015). Levels of Phonology related to reading and writing in middle. *National Institutes of Health*, 28(2), 183-198.

Carvalho, A., & Pereira, M.,(2009). O Rei: um teste para avaliação da fluência e precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Psychologica*, 51, 283-305.

Carvalho, A. (2010). *O Rei – Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura*. Edipsico.

Carvalho, A. (2011). *A aprendizagem da leitura: Processos cognitivos, avaliação e intervenção*. Viseu: Psicosoma.

Casimiro, A. (2015). *Desenvolvimento de Competências de Literacia de Leitura e de Escrita em Creche e Pré-Escolar*. (Relatório de Estágio) Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal.

Castro, A., Rodrigues, V., Vilaverde, A., Gonçalves, F., Silva, J., Silva, J., Sopas, L., Ferreira, M., Sottomayor, M., & Costa, S., (2014). *Plano Estratégico de Desenvolvimento Intermunicipal do Tâmega e Sousa* (Relatório Final). Universidade Católica do Porto, Porto.

Cavalheiro, L., Santos, M., & Martinez, P. (2010). Influência da consciência fonológica na aquisição da leitura. *CEFAC*, 12(6), 1009-1015.

Centro de Formação Edufor – Portugal (N.d.) *Leitura com facilidade e diversão. Guião do Professor-Módulos 1 e 3*. Recuperado em 29 de outubro, 2018, de [http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/HandBook\\_PT.pdf](http://easereading.org/wp-content/uploads/2015/12/HandBook_PT.pdf)

Chansa-Kabali, T., & Westerholm, J. (2014). The role of family on pathways to acquiring early Reading skills in Lusaka's low-income communities. *Human Technology*, 10(1), 5-21. doi: <http://dx.doi.org/10.17011/ht/urn.201405281857>

Coelho, A. (2016). *O Ensino da Língua Portuguesa: Práticas pedagógicas de leitura e escrita nos finais do ensino fundamental*. Universidade Federal do Maranhão: Maranhão.

Coelho, C. (2011). *O Percurso Escolar dos Alunos Disléxicos*. (Tese de Mestrado) Universidade Católica Portuguesa, Viseu.

Coelho, J. (1980). *Problemática da Leitura – aspectos sociológicos e pedagógicos*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC).

Coelho, S. (2010). *Perturbação específica do desenvolvimento da linguagem: Caracterização neuropsicológica* (Tese de Mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra.

Cohen, I., & Mauffrey, A. (1989). *Vers une nouvelle Pédagogie de La Lecture*. Paris: Armand Colin / Bourrelhier.

Cohen, N. (2001). *Language Impairment and Psychopathology in Infants, Children and Adolescents*. Thousand Oaks: Sage.

Comissão Europeia (2012). *Final Report. EU High Level group of experts on literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 57

Correia, L. (2008). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Contributos para uma Definição Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Correia, R., Neves, E., & Teixeira, M. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1º ciclo – o caso da coordenação. In M. Teixeira, I. Silva e L. Santos (Eds.). *Novos desafios no ensino do português*. Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Costa, M. (2008). *Perturbações da Linguagem na Criança: caracterização e retrato-tipo*. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Costa, A. (2012). *A Aprendizagem da Leitura: Análise de manuais do 1º ano de escolaridade* (Tese de mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciência, Lisboa.

- Costa, J. (2014). *Motivação para a leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico – um estudo no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada* (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Viseu, Viseu.
- Cottone, E. (2012). Preschoolers' emergent literacyskills: the mediating role of maternal Reading beliefs. *Early Education and Development*, 23, 351–372.
- Costa, H. (2015). *Relação Família-Escola: Um Olhar de Ecologia Humana entre o Ensino Público e o Privado*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Coutinho, A. (2012). *As Perturbações da Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem* (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças* (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva às Dificuldades na Leitura: Avaliação e Intervenção*. Lisboa: Edições Lidel.
- Cruz, V. (2010). *Dificuldades de aprendizagem específica*. LIDEL
- Crystal, D. (1980). *Introduction to Language Pathology*. London: Edward Arnold.
- Cuetos, F. (2010). *Psicologia de la Lectura*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Cuetos, F. (2012). *Neurociencia del Lenguaje: Bases neurológicas e implicaciones clínicas*. Espanha: Editorial Médica Panamericana, S.A.
- D'Avila-Bacarji, K., Marturano, E., & Elias, L. (2005). Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*, 10(1), 107-115.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H., Kreider, H., & Simpkins, S. (2004). “The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy”. *Journal of School Psychology*, 42, 445-460.

Declercq, K. & Verboven, F. (2015). Socio-economic status and participation in higher education: do costs matter? *Education Economics*, 23(5), 532-556.

Dias, N., Seabra, A., & Montiel, J. (2014). Instrumentos de avaliação de componentes da leitura: investigação de seus parâmetros psicométricos. *Avaliação Psicológica*, 13(2), 235-245.

Diniz, A., Pocinho, M., & Almeida, L. (2011). Cognitive abilities, sociocultural background and academic achievement. *Psicothema*, 23(4), 695-700.

Dionísio, M. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores– leituras do Manual de Português*. Coimbra: Almedina.

Direção Geral da Estatística da Educação e da Ciência (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares*. Lisboa: DGEEC.

Dehaene, S. (2012). *Os Neurónios da Leitura*. Porto Alegre: Penso.

Decreto-lei nº46/86 de 14 de outubro de 1986. *Diário da República* nº 237/1986 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº5/97 de 10 de outubro de 1997. *Diário da República* nº 34/1997 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº319/99 de 23 de agosto de 1991. *Diário da República* nº 319/91 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº03/2008 de 07 de janeiro de 2008. *Diário da República* nº 4/2008 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº54/2018 de 06 de julho de 2018. *Diário da República* nº 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº55/2018 de 06 de julho de 2018. *Diário da República* nº 129/2018 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Decreto-lei nº6478 de 26 de julho de 2017. *Diário da República* nº 143/2017 – I Série. Lisboa: Ministério da Educação.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério da Educação (DGIDC).

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

Duarte, I., Colaço, M., Freitas, M. J., & Gonçalves, A. (2011). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência lexical*. Lisboa: Ministério da Educação.

Dubois, E., Hiernaux, D., Grenson, M., & Wiame, J. (1978). Specific induction of catabolism and its relation to repression of biosynthesis in arginine metabolism of *Saccharomyces cerevisiae*. *Journal of Molecular Biology*, 122(4), 383-406.

Duursma, E., Pan, B., & Raikes, H. (2008). Predictores and outcomes of low-income fathers Reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 65-75.

Everest, F. (2001). *Master Handbook of Acoustics*. United States of America, McGrawHill.

Famorado, C. (2013). *Motivação e Hábitos de Leitura. Caracterização da motivação e relação dos hábitos de leitura, nos estudantes do 2º ciclo (5º ano)* (Tese de Mestrado). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa.

Faria, R. (2009). *A influência do meio socioeconómico e cultural na aprendizagem da leitura e da escrita* (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto.

Feit, D., & Feldman, H. (2007). *The Parent's Guide to Speech and Language Problems*. New York: McGraw-Hill.

Fernandes, P. (2007). *Livros, Leitura e Literacia Emergente: algumas pistas acerca do espaço e do tempo dos livros na promoção da linguagem e literacia emergente em contexto de jardim-de-infância*. Lisboa: Lidel.

Ferreira, A., Flores, I., & Casas-Novas, T. (2017). *Introdução ao estudo – Porque melhoraram os resultados PISA em Portugal? Estudo longitudinal e comparado (2000-2015)*. Estudos da Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Ferreira, E. (2015). *Motivar para a Leitura: Estratégias de Intervenção Pedagógica na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio)*. Universidade dos Açores, Açores.

Ferreira, M., & Horta, I., (2014) *Leitura – Dificuldades de aprendizagem, ensino e estratégias para o desenvolvimento de competências, Da Investigação às Práticas*, 5(2), 144-154.

Ferreira, M., & Marturano, E. (2002). Ambiente Familiar e os problemas do comportamento apresentados por Crianças com baixo Desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(1), 35-44.

Ferreira, S. (2013). *Intervenção em consciência fonológica: um contributo para colmatar a fratura entre o pré-escolar e o 1º ciclo*. (Tese de doutoramento). Faculdade de Letras, Porto

Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J., Perusse, D., Tremblay, R., & Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80, 736–749.

Formiga, J. (2016). *O Desenvolvimento Linguístico das Crianças do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico: Avaliação da Linguagem Oral de um grupo de 4 e 6 anos de idade* (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa

Foy, J., & Mann, V. (2003). Home literacy environment and phonological awareness in preschool children: Differential effects for rhyme and phoneme awareness. *Applied Psycholinguistics*, 24(1), 59-88. doi:10.1017/S0142716403000043

França, M., Wolf, C., Moojen, S., & Rotta, N. (2004). Desenvolvimento da linguagem oral: relação e risco para a linguagem escrita. *Neuropsiquiatria*, 62, 469-472.

Francis, D., Shaywitz, S., Stuebing, K., Shaywitz, B., & Fletcher, J. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 3(17), 3-17.

Franco, M., Reis, M., & Gil, T. (2003). *Domínio da Comunicação, Linguagem e Fala: Perturbações Específicas de Linguagem em conteúdo escolar – Fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Freitas, G., (2004). *Consciência Fonológica e Aquisição da Escrita: Um Estudo Longitudinal* (Tese de Doutoramento). Faculdade de Letras, Rio Grande do Sul.

Freitas, M., Alves, D. & Costa, D. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Freitas, M., Rodrigues, C., Costa, T. & Castelo, A. (2012). *Os sons que estão dentro das palavras: descrição e implicações para o ensino do português como língua materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação dos Professores de Português.

Fricke, M., Kroll, J. , & Dussias, P. (2015). Phonetic variation in bilingual speech: A lens for studying the production–comprehension link. *Journal of Memory and Language*. doi : <http://dx.doi.org/10.1016/j.jml.2015.10.001>

- Friedmann, N., & Coltheart, M. (2017). Types of developmental dyslexia. In A. Baron, & D. Ravid (Eds.), *Handbook of communication disorders: Theoretical, empirical, and applied linguistics perspectives*. Boston: De Gruyter Mouton.
- Frisancho, A. (2009). Developmental adaptation: Where we go from here. *American Journal of Human Biology*, 21, 694-703.
- Gallo, M. (2009). *A Parceria Presente - a relação família-escola numa escola da periferia de São Paulo*. São Paulo: LCTE.
- Germano, G., & Capellini, S. (2015). Avaliação das Habilidades Metafonológicas (PROHFON): Caracterização e Comparação do Desempenho em Escolares. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 28(2), 378-387. doi: 10.1590/1678-7153.201528218
- Geva, E., & Zadeh, Z. (2006). Reading efficiency in native English speaking and English-as-a-second-language children: the role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading*, 10, 31-57.
- Godoy, D., & Pinheiro, A. (2013). *O que sabemos sobre a contribuição da Consciência Fonêmica para a Aprendizagem inicial da Leitura e da Escrita*. In A. Roazzi, F. R. R. Justis, & J. F. Salles (Eds.). *A aprendizagem da leitura e escrita* (1ª Ed.). São Paulo.
- Gomes, S. (2014). *Materiais didáticos e desenvolvimento da consciência fonológica em crianças com dislexia. Plano de intervenção para o treino da consciência fonológica*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Gonçalves, M. (2011, julho). *Avaliação da fluência de leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais*. Poster apresentado no “VIII Congresso anual Ibero Americano de Avaliação Psicológica” na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa.

Gouveia, J. (2009). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Universidade Portucalense, Porto.

Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspetiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.

Gurgel, L., Vidor, D., Joly, M., & Reppold, C. (2014). Risk factors for proper oral language development in children: a systematic literature review. *CoDAS*, 26(5), 350-356.

Hall, N., Larson, J., & Marsh, J. (2003). *Handbook of Early Childhood Literacy*. London: SAGE.

Haney, M., & Hill, J. (2004). Relationship between parent-teaching activities and emergent literacy in preschool children. *Early Child Development and Care*, 174, 215-228.

Haveman, R., & Wolfe, B. (1995). The determinants of children's attainments: A review of methods and findings. *Journal of Economic Literature*, 23, 1829-1878.

Hoff, E. (2013). The Specificity of Environmental Influence: Socioeconomic Status Affects Early Vocabulary Development Via Maternal Speech. *Child Development*, 74(5), 1368-1378.

Hoff, E. (2013). Interpreting the Early Language Trajectories of Children from Low SES and Language Minority Homes: Implications for Closing Achievement Gaps. *Developmental Psychology*, 49(1), 4-14. doi: 10.1037/a0027238

Jerman, O., Reynolds, C., & Swanson, L. (2012). Does Growth in Working Memory Span or executive Processes Predict Growth in Reading and Math in Children With Reading Disabilities? *Learning Disability Quarterly Hammil Institute on Disabilities*, 35(3), 144-157.

- Justino, D. (2016). *O difícil é educá-los*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Karther, D. (2002). "Fathers with low literacy and their young children". *The ReadingTeacher*, 56(2), 184-193.
- Kuo, A., Franke, T., Regalado, M., & Halfon, M. (2004). Parent report of reading to young children. *Pediatrics*, 113(6), 1944-1951.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in Reading. *Cognitive Psychology*. In Kuhn, M., & Stahl, S., (2003). *Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices*. New Jersey: Journal of Educational Psychology, 95, 3-21
- Lamprechet, R. & Blanco-Dutra, A. (2012). *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (2ª Ed.). Porto Alegre.
- Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: Perspetivas e Práticas de Professores no 1º ciclo do Ensino Básico*. (Tese de Mestrado). Escola Superior de Educação de Lisboa, Lisboa.
- Lelo, T. (2016). Faces do comum na comunicação: da partilha à disjunção. *Galaxia*, 31, 66-78.
- Lima, A. & Bhering, E. (2006). Um estudo sobre creches como ambiente de desenvolvimento. *Cadernos de Pesquisa*, 26(129), 573-596.
- Lima, R. (2009). *Fonologia Infantil: aquisição, avaliação, intervenção*. Coimbra: Almedina.
- Lima, F. (2014). *Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: algumas ponderações teórico-práticas*.

Lomas, C., Osoro, A., & Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje: Competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.

Lopes, A. (2010). *Conceptualização, avaliação e intervenção nas dificuldades de aprendizagem: A sofisticada arquitetura de um equívoco*. Braga: Psiquilíbrios Edições.

Lopes, A. (2015). *Crenças, Práticas e Ambientes de Literacia Familiar: Um Estudo Exploratório*. Mestrado em educação, Área de Especialidade Formação Pessoal e Social, Universidade de Lisboa.

Lopes, A., & Rio-Torto, G. (2007). *Semântica*. Lisboa: Caminho Editora.

Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., & Cheesman, H. (2014). *Ensino da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Crenças, Conhecimentos e Formação dos Professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. Recuperado em 10 de novembro, 2018, de <https://www.ffms.pt/FileDownload/71629ef8-a2c6-45d5-a925-e5d14b887c61/ensino-da-leitura-no-1o-ciclo-do-ensino-basico>.

Lourenço, A., & Paiva, M. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciências & Cognição*, 15(2), 132-141.

Lubliner, S. e Smetana, L. (2005). *Getting into Words. Vocabulary Instruction that Strengthens Comprehension*. Baltimore: Paul H. Brooks Publishing Co

Lupker, J. (2005). *Visual word Recognition : Theories and Findings*. In Snowling, Margaret J; Hulme, Charles. *The Science of Reading - a handbook*. Oxford: Blackwell Publishing.

Lyon, G., Shaywitz, S., & Shaywitz, B. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-15.

Magalhães, G. (2007). *Modelo de Colaboração: Jardim-de-Infância/Família*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

Magalhães, L. (2016). *Como lidar com a dislexia? Intervenção numa criança disléxica* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra.

Mangueira, M., & Guaresi, R. (2015). O reconhecimento visual da palavra no processo de aprendizagem inicial da leitura numa abordagem dinamicista. *Domínios de Linguagem*, 9(5), 353-373.

Mann, V. (1987). Phonological awareness: The role of reading experience. In P. Bertleson (Ed.). *The Onset of Literacy*. Cambridge: MIT Press.

Marôco, J., (2016). Assimetrias Educacionais em Portugal: Através das Lentes do PISA (Relatórios anuais do *Estado da Educação/2016*), Lisboa, Conselho Nacional da Educação.

Mata, L. (2006). *Literacia Familiar. Ambiente familiar e descoberta da linguagem escrita*. Porto: Porto Editora.

Mata, L. (2012). Literacia Familiar e desenvolvimento de competências de literacia. *EXEDRA: Revista Científica ESEC*. 220-227.

Mata, L. & Monteiro, V. (2005). O desenvolvimento da motivação para a leitura em crianças portuguesas. In B. D. Silva, & L.S. Almeida (Eds.), *Actas do VIII Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (p. 140). Universidade do Minho, Braga.

Mata, L., Monteiro, V. & Peixoto, F. (2009). Motivação para a leitura ao longo da escolaridade. *Análise Psicológica*, 27(4), 563-572.

Marques, R. (2000). *Hábitos de leitura juvenil – Évora e concelhos limítrofes*. Évora: Instituto Português do Livro e das bibliotecas /Observatório das Atividades culturais.

Martí, J. (1999). *Enciclopédia da Psicologia*. Lisboa: MMIII Editorial Oceano.

Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM® SPSS®: Saber decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. Braga: Psiquilibrios Edições

Martins, M. & Capellini, S. (2016). Investigação da pausa na avaliação da fluência de leitura oral. *Distúrbios Comun*, 28(2): 221-30.

Marturano, E. (2006). O inventário de Recursos do Ambiente Familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 19(3), 498-506.

Mateus, M., Andrade, A., Viana, M. & Villalva, A. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mayor, A. (1991). La pragmática del lenguaje. Consideraciones para la intervención. *Lenguaje y Comunicación*, 7, 17-21.

Melby-Lervåg, M., Lyster, S., & Hulme, C. (2012). Phonological Skills and Their Role in Learning to Read: A Meta-Analytic Review. *American Psychological Association*, 138, 322-352.

Mendes, S. (2015). *A consciência fonológica e a importância do seu domínio na aprendizagem da leitura e da escrita* (Tese de Mestrado). Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.

Mendes, H. (2014). *Os resultados dos alunos portugueses no PISA 2012: uma perspetiva comparada*. Observatório permanente da juventude (OPJ).

Menezes, I. (2010). *Hábitos de leitura de alunos dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico e Impacto na Aprendizagem: concepções de alunos, professores e professores bibliotecários* (Tese de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

Menezes, R., & Faria, E. (2013). Incidência de Variantes Ambientais e Familiares no Processo de Aquisição de Linguagem Escrita/Leitura. *Revista Prolíngua*, 8, 286-295.

Menyuk, P. (1971). *The acquisition and development of language*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Micotti, M. (2007). O Ensino e o Aprendizado da Escrita - novos olhares. *Educação: Teoria e Prática*, 16(28), 29-46.

Moll, K., Kunze, S., Neuhoff, N., Bruder, J., & Schulte-Körne, G. (2014). Specific Learning Disorder: Prevalence and Gender Differences. *PLoS ONE*, 9(7). doi: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0103537>

Monfort, M., & Juárez, A. (1990). *Registro fonológico inducido*. Madrid: CEPE.

Morais, A. (2010). *Psicologia, Educação Escolar e Didáticas Específicas: refletindo sobre o ensino e a aprendizagem na alfabetização*. Psicologia e Orientação Educacionais da UFPE, Recife.

Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.

Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura – para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.

Morais, J. (2013). *Criar leitores. Para professores e educadores*. Barueri: Minha Editora.

Mousinho, R. (2008). Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. *Revista Psicopedagogia*, 25, 297-306.

Mousinho, R. (2014). Transtornos específicos de aprendizagem – dislexia. In: Marquesan I, Silva H., & Tomé M. *Tratado das especialidades em fonoaudiologia*. São Paulo: Grupo Editorial Nacional, 583-92.

Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage.

Neuman, S. & Dickinson, D. (2011). *Handbook of Early Literacy Research*. USA: The Guilford Press.

Nina, I. (2008). *Da leitura ao prazer de ler: Contributos da Biblioteca Escolar*. (Tese de Mestrado). Lisboa: Universidade Aberta.

Nippold, M. (2007). *Later language development: School-age children, adolescents, and young adults* (3<sup>a</sup> ed.). Austin TX: Pro-ED.

Nunes, C. (2001). *Aprendizagem activa na criança com multideficiência: Guia para educadores*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Oakland, T., & Hu, S. (1992). The top 10 tests used with children and youth worldwide. *Bulletin of the International Test Commission*, 19, 99-120.

Oliveira, L., Lima, M., & Gonçalves, V. (2003). Acompanhamento de lactantes com baixo peso ao nascimento: desenvolvimento da linguagem. *Neuropsiquiatria*, 63, 802-807.

Oliveira, S. (2018). *Expectativas baixas, notas baixas*. Recuperado em 29 de outubro, 2018, de <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=119322&langid=1>

Papalia, D., & Olds, S. (2000). *Desenvolvimento humano* (7<sup>a</sup> ed.). Porto Alegre: Artmed.

Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: Mc Graw Hill.

Parsons, T. (1987). *Voice and Speech Processing*, McGraw-Hill Book Company.

Paulo, M. (2011). *Dificuldades de Linguagem Oral/Dificuldades de Aprendizagem, Atitudes e Representações Sociais de Professores*. (Tese de Mestrado) Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.

Pereira, S. (2012). *Perturbações da Comunicação: necessidades e estratégias dos professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Perkins, S., Finegood, E., & Swain, J. (2013). Poverty and Language Development: Roles of Parenting and Stress. *Innovations in Clinical Neurocience*, 10(4), 10-19.

Petters, M., Verhoeven, L., Moor, J., Balkom, H., & Leeuwe, J. (2009). Home literacy predictors of early reading development in children with cerebral palsy. *Research in Developmental Disabilities*, 30, 445-461.

Piccole, L., Falceto, O., Fernandes, C., Levandowski, D., Grassi-Oliveira, R., & Salles, J. (2012). Variáveis psicossociais e desempenho em leitura de crianças de baixo nível socioeconômico. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(4), 389-398.

Pinheiro, C. (2013). *A Motivação para a Leitura. Uma intervenção ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (Relatório de Estágio). Universidade do Minho, Braga.

Pinto, F. (2016). *Alunos do Tâmega e Sousa entre matemática, ciências e leitura..*  
Recuperado em 29 de outubro, 2018, de <https://verdadeiroolhar.pt/2016/12/06/alunos-do-tamega-sousa-os-piores-matematica-ciencias-leitura/>

Pocinho, M. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, (44), 1681-5653.

Puliezi, S. & Maluf, M. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467-475.

Quadro Estratégico Plano Nacional de Leitura (2017). Portugal. Plano Nacional de Leitura 2027.

Ramus, F. (2003). *Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults*. *Brain*, 126(4), 841-865.

Ramos, M. (2017). *Das conceções linguísticas de leitura e escrita à fluência e compreensão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade de Évora, Évora.

Rasinski, T. (2010). *The fluent reader. Oral & silent reading strategies for building fluency, word recognition & comprehension*. New York: Scholastic.

Rasinski, T. & Hamman, P. (2010). Fluency: why it is “not hot.” *Reading today*. 28, 26.

Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2001). *Manual para Matrizes Progressivas de Raven: Escalas Color (CPM), General (SPM) y Superior (APM) (3ª Edición)*. Madrid: Publicaciones de Psicología Aplicada, TEA Ediciones, S.A.

Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2009). *CPM-P, Matrizes Progressivas Coloridas (Forma Paralela)*. Cegoc-Tea.

Rebelo, J. & Fonseca, A. (2009). Caracterização de alunos repetentes: Um estudo na região de Coimbra. *Psychologica*, 51, 189-208.

Rebelo, M., Martínez, T., & Reche, M. (2013). Dificuldades de aprendizagem na leitura: um estudo de caso em escolas de Vila Verde (Portugal). *EDUSER: revista de educação*, 5(1), 1-16.

Reis, A., Faisca, L., Castro, S., & Petersson, K. (2010). *Preditores da Leitura ao Longo da Escolaridade: Alterações dinâmicas no Papel da Consciência Fonológica e da Nomeação Rápida*. Poster apresentado no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.

Ribeiro, M. (2005). *Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora*. (Tese de Mestrado), Universidade do Minho, Braga.

Ribeiro, V. (2010). *O erro mora aqui! – A relação entre a consciência fonológica e morfológica e a natureza dos erros ortográficos em crianças do 2.º e 4.º ano de escolaridade*. (Tese de mestrado), Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115.

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

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

Rios, C., (2011). *Programa de Promoção do Desenvolvimento da Consciência Fonológica*. Viseu: Psico&Soma.

Rodrigues, J., & Salles, J. (2013). Tarefa de escrita de palavras/pseudopalavras para adultos: abordagem da neuropsicologia cognitiva. *Letras de Hoje*, 48(1), 50-58.

Rodrigues, M. (2014). *Vocabulário e (des)motivação para a leitura*. (Tese de Mestrado). Universidade Aberta, Lisboa.

Rodrigues, S., & Ciasca, S. (2016). Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Psicopedagogia*, 33(100), 86-97.

Rodriguez, E., Tamis-LeMonda, C., Spellmann, M., Pan, B., Raikes, H., Lugo-Gil, J., Luze, G. (2009). The formative role of home literacy experiences across the first three years of life in children from low-income families. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 677-694.

Rodríguez, C., Boer, M., Jiménez, J., & Jong, P. (2015). Developmental Changes in the relations Between RAN, Phonological Awareness, and reading in Spanish Children. *Scientific Studies of Reading*, 19(4), 1-16.

Rogoff, B. (2005). *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.

Rombert, J. (2013). *O gato comeu-te a língua? Estratégias, técnicas e conselhos para pais e educadores ajudarem as crianças no desenvolvimento da fala, da linguagem, da leitura e da escrita*. Lisboa: A Esfera dos Livros.

Rowe, M., Raudenbush, S., & Goldin-Meadow, S. (2012). The pace of vocabulary growth helps predict later vocabulary skill. *Child Development*, 83(2), 508-525. doi: 10.1111/j.1467-8624.2011.01710.x.

Saavedra, L. (2001). Sucesso/Insucesso escolar – A importância do nível socioeconómico e do género. *Psicologia*, 15(1), 67-92.

Sabino, M. (2008). Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-11.

Salles, F. (2009). Compreensão de leitura textual entre crianças com e sem dificuldades de leitura e escrita. In Barbosa, T., Rodrigues, C., Melo, C., Capellini, S., Mousinho, R., Mendonça, L., (org.). *Temas em dislexia*. São Paulo: Artes Médicas, 103-113.

Salvador, L., & Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1).

Santos, A. (2014). *Ler e Compreender – Fluência da Leitura*. Mestrado. (Tese de Mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Braga.

Santos, K. (2015). *O Contributo da Exploração de Histórias para a Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. (Tese de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

Santos, V. (2016) *A influência dos contextos socioeconómico e cultural na compreensão da leitura*. (Relatório final de Mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.

Santos, L., & Graminha, S. (2006). Problemas emocionais e comportamentais associados ao baixo rendimento acadêmico. *Estudos de Psicologia, 11*(1), 101-109.

Scarborough, H., & Brady, S. (2002). Toward a common terminology for talking about speech and reading: A glossary of the “phon” words and some related terms. *Journal of Literacy Research, 34*, 299-336.

Schwanenflugel, P., Hmilton, A., Wisenbaker, J., Kuhn, M., & Stahl, S. (2004). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral Reading of young reader. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 119-129.

Scopel, R., Souza, V., & Lemos, S. (2012). A influência do ambiente familiar e escolar na aquisição e no desenvolvimento da linguagem. *Ambiente e Linguagem – Revista Literária CEFAC, 14*(4), 1-10.

Sénéchal, M. (2006). *The effect of family literacy interventions on children’s of Reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. Report reviewed and approved by the Istitute for Educations Sciences, US Department of Education, New Hampshire.*

Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B., & Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy: the role of empirical evidence. *Journal of School Psychology, 39*, 439–460.

Shaywitz, S. (2006). *Entendendo a dislexia: Um novo e completo programa para todos os níveis de dificuldades de leitura.* Porto Alegre, RS: Artmed.

Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywits, B. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annu Rev Psychol. 59*, 451-475.

Silva, A. (2012). *Aplicação do programa de Neurociência: intervenção em leitura e escrita.* (Tese Mestrado). Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Silva, C., Martins, M., & Silva, F. (2014). Neuropsychological Assessment of Children With Reading Disabilities From 8 to 10 Years Old: An Exploratory Portuguese Study. *Applied Neuropsychology, 1*.

Silva, J. (2011). *A influência do nível socioeconómico na leitura*. (Projeto de licenciatura). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Silva, J., Manso, M., & Ferreira, E. (2013). O estatuto socioeconómico tem influência no desempenho de leitura em crianças? *Cadernos de Comunicação e Linguagem, 3*, 33-45.

Silva, L. (2014). *Hábitos de Leitura em Contexto Familiar* (Tese de Mestrado). Instituto Superior Politécnico Gaya, Vila Nova de Gaia.

Silva, M., & Gonçalves, C. (2011). *Diversidade linguística no sistema educativo português: necessidades e práticas pedagógicas nos ensino básico e secundário*. Lisboa: ACIDI (Estudo 46).

Silva, N., Nunes, C., Betti, M., & Rios, K. (2008). Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas Em Psicologia, 16*(2), 215–229.

Silva, R. (2011). *Ler Contigo, Ler Melhor: Programa de Promoção da Leitura Oral em Alunos do 2.º ano do 1.º Ciclo*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Lisboa.

Silva, S. (2014). *Desenvolvimento da linguagem em função do contexto. Uma análise contrastiva: cresce e família* (Tese de Mestrado). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.

Silveira, A. (2012) *Fluência e Precisão da leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. Escola Superior de Educação de Lisboa: Lisboa.

Sim-Sim, I. (1995). *Novas metodologias em educação*. Porto: Porto Editora.

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

Sim-Sim, I. (2001). *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-escolar e no 1º ciclo do Ensino Básico*. Cadernos de Formação de Professores, nº 2, pp. 51-64.

Sim-Sim, I. (2006). *Avaliação da linguagem oral: um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Sim-Sim, I. (2010). *Pontes, desníveis e sustos na transição entre a educação pré-escolar e o 1º ciclo da educação básica*. Actas do I EIELP.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica: Competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância: Textos de apoio para Educadores de Infância*. Ministério da Educação – Direcção-Geral da Inovação e de desenvolvimento Curricular.

Simões, M. (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. (Tese de Doutoramento). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra.

Skibbe, L., Justice, L., Zucker, T., & McGinty, A. (2008). Relations among maternal literacy beliefs, home literacy practices, and the early literacy skills of preschoolers with specific language impairment. *Early Education and Development*, 19, 68-88.

Snowling, M., & Hulme, C. (2012). Annual Research Review: The nature and classification of Reading disorders - a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, 593-607.

Sobrinho, J., Rebanal, J., Martínez-Conde, J., Valle, D., Merino, P., & Alonso, L. (2000). *A criança e o Livro*. Porto: Porto Editora.

Sousa, E. (2012). *Dificuldades de Linguagem: Acessos e Processos de aproximação à língua*. Pós-Graduação em Educação Especial – domínio cognitivo e motor. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto.

Sousa, T. (2017). *Práticas Educativas no Âmbito da Linguagem: importância dos processos de partilha de conhecimentos e recursos*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Departamento de Educação e Psicologia, Aveiro.

Sprenger-Charolles, L., Siegel, L., Jiménez, J. & Ziegler, J. (2011). Prevalence and reliability of phonological, surface, and mixed profiles in dyslexia: A review of studies conducted in languages varying in orthographic depth. *Scientific Studies of Reading (SSSR)*, 6, 498-521.

Sua-Kay, E., & Santos, M. (2003). *Grelha de Observação da Linguagem – GOL-E*. Alcoitão: Escola Superior de Saúde do Alcoitão.

Tannock, R., (2014). DSM 5 change in diagnostic criteria for specific learning disabilities, (SLD): what are the implications? *International Dyslexia Association*. Recuperado em 29 de outubro, 2018, de [http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/IDA\\_DSM-5%20Changes.pdf](http://dyslexiahelp.umich.edu/sites/default/files/IDA_DSM-5%20Changes.pdf)

Tavares, M. (2008). *Reflexões Sobre a Escola - com a palavra aos pais, os alunos e os professores do Ensino Fundamental*. Curitiba: Juruá.

Teles, P. (2012). *Como é que o Cérebro Aprende a Ler?*. Poster apresentado no 12º Colóquio Internacional de Psicologia e Educação. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa.

Teles, P. (2015). *Dislexia, Método Fonomímico. Consciência Fonológica e Fonoarticulatória. Exercícios de Leitura e Ortografia*. Lisboa: Editora Diastema.

Tristão, F. (2011). *Avaliação da Leitura Oral em alunos do 2.º ano do 1.º ciclo*. (Tese de Mestrado). Faculdade de Psicologia, Lisboa.

Turner, F. (2012). Increasing Word Recognition with Racially Diverse Second-Grade Students Using Fluency- Oriented Reading Approaches. *The Journal of Educational Research*, 105(4), 264-276.

Viana, F. (2002). *Da linguagem oral à leitura – construção e validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Viana, F. (2005). Avaliação e intervenção em dificuldades de aprendizagem da leitura. *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica*, (61-86). Coimbra: Quarteto.

Viana, F. (2006). Aprender a Ler: uma questão de métodos? *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa*. Braga: Casa do Professor.

Viana, F. (2012). Ler com compreensão para ler com fruição. In C. V. Silva, M. Martins, & J. Cavalcanti (Ed.). *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas práticas* (pp. 11-17). Porto.

Viana, F., & Martins, M. (2009). Dos leitores que temos aos leitores que queremos. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Eds.). *Dos leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projetos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.

Viana, F., Ribeiro, I., & Batista, A. (2014). *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler*. Edições Almedina, S.A.

Viana, F., Silva, C., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2017). *Instrumentos de avaliação da linguagem: uma perspetiva global*. In M. J. Freitas & A. L. Santos (Eds.), *A aquisição da língua materna*. Berlin: Language Science Press. doi: 10.5281/zenodo.889443

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

Vigotsky, L. (1991). *A Formação Social da Mente*. Edições Martins Fontes: S. Paulo.

Villas-Boas, M. (2010). O envolvimento parental no desenvolvimento da literacia. *Revista de Ciências da Educação*, 11, 117-126.

Wagner, R., & Torgesen, J. (1987). The Nature of Phonological Processing and its Casual Role in the Acquisition of Reading Skills. *Psychological Bulletin*, 101, 192-212.

Weigel, D., Martin, S., & Bennett, K. (2006). “Contributions of the home literacy environment to preschool-aged children’s emerging literacy and language skills”. *Early Child Development and Care*, 176(3), 357-378.

Whitehouse, A., Line, E., Watt, H., & Bishop, D. (2009). *Qualitative aspects of developmental language impairment relate to language and literacy outcome in adulthood.*: US National Library of Medicine.

Wilkinson, K. (1998). Profiles of Language and Communication Skills in Autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 4(2), 73-79.

Witter, G. (2010). Motivação e Leitura. In E., Boruchovitch, J., Bzuneck, & S.E.R. Guimarães (Eds.). *Motivação para aprender: Aplicações no contexto educativo*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Xavier, M., & Mateus, M. (1992). *Dicionário de termos linguísticos*. Associação portuguesa de linguística e instituto de linguística teórica e computacional, vol. II, edição Cosmos, Lisboa.

Zagury, T. (2008). *Escola sem conflito: parceria com os pais (8ªEd.)*. Rio de Janeiro: Record

Zenorini, R., Santos, A., & Monteiro, R. (2011). Motivação para aprender: relação com o desempenho de estudantes. *Paidéia*, 21(49), 157-164.

Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. & Hage, S. (2004). *PROC -Protocolo de Observação Comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São Paulo: Pulso Editorial.

Zorzi, J. (2003). *Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais*. Porto Alegre: Artmed.

Zorzi, J. & Hage, S. (2004). *PROC -Protocolo de Observação Comportamental: avaliação de linguagem e aspectos cognitivos infantis*. São Paulo: Pulso Editorial.

## **ANEXOS**

---



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

### Consentimento Informado

Paredes, 17 de maio de 2018

Exmo. Encarregado de Educação:

No âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa está a ser desenvolvida uma investigação sobre os “*O Impacto das Estruturas Linguísticas na Leitura*” em alguns agrupamentos de escolas do Vale do Sousa, orientado pelas Professora Doutora Lurdes Veríssimo e pelo Professor Doutor Pedro Dias.

O objetivo geral é compreender as competências metalinguísticas implicadas na aprendizagem da leitura e o impacto do contexto sociodemográfico na aquisição da fluência e precisão leitora.

A direção do Agrupamento ao qual o seu educando pertence, e as respetivas professoras aprovaram a realização do referido estudo. Desta forma, vimos solicitar a sua melhor compreensão no sentido de autorizar o/a seu/sua educando/a a participar no estudo.

O estudo envolve a avaliação individual da fluência e precisão leitora através do teste “O Rei - *Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura*”. Implica ainda a avaliação do nível cognitivo global através da prova “*Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*”. Asseguramos a total confidencialidade e anonimato, para todos os dados recolhidos no decorrer da investigação.

Agradecendo desde já a atenção dispensada e colocando-me ao dispor para qualquer esclarecimento, despeço-me com os melhores cumprimentos,

Marina Machado (doutoranda/investigadora principal – marina.machado@netcabo.pt)

-----

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado  
de Educação de \_\_\_\_\_, autorizo o meu  
educando a participar no estudo “*O Impacto das Estruturas Linguísticas na Leitura*”.  
Mais ainda assumo que tomei conhecimento dos procedimentos e fui devidamente  
esclarecido a respeito do estudo em questão.

Assinatura

Data

\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_/\_\_\_\_\_



CATOLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

### Consentimento Informado

Exmo. Senhor Diretor do Agrupamento de Escolas de Penafiel

À data atual, no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação da Universidade Católica Portuguesa, encontro-me a desenvolver uma investigação sobre “*O Impacto das Estruturas Linguísticas na Leitura*”, sob orientação da professora Doutora Lurdes Veríssimo e do professor Doutor Pedro Dias.

O nosso intuito consiste em compreender as competências metalinguísticas implicadas na aprendizagem da leitura e analisar a importância do contexto sociodemográfico na capacidade de precisão e fluência leitora.

Neste sentido, venho por este meio solicitar a vossa excelência a aplicação das provas: “*O REI – Teste de avaliação da Fluência e Precisão de Leitura*” e “*Matrizes Progressivas Coloridas de Raven*” a crianças nascidas entre 2009 e 2010, no vosso agrupamento.

Para aplicação das provas necessitaríamos de um espaço e demoraríamos um período de aproximadamente 20 minutos com cada criança.

Asseguramos desde já a total confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos no decorrer da investigação.

Agradeço desde já a atenção despendida e coloco-me ao dispor para qualquer esclarecimento adicional.

Com os melhores cumprimentos,

17 de Maio de 2018

---

(Marina Machado)



CATÓLICA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

PORTO

*“O impacto das Estruturas Linguísticas na Leitura”*

**FICHA SOCIODEMOGRÁFICA**

Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Código do participante: \_\_\_\_\_

**1. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA**

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: F  M

D.N.: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_ Naturalidade: \_\_\_\_\_

Língua Materna: \_\_\_\_\_ Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Retenções: Sim  Não  Se sim, quando \_\_\_\_\_

**2. FILIAÇÃO**

Mãe: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

Pai: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Profissão: \_\_\_\_\_ Habilitações Literárias: \_\_\_\_\_

**3. FRATRIA**

Irmão/irmã: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Irmão/irmã: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Irmão/irmã: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Ano Escolar: \_\_\_\_\_

Irmão/irmã: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Ano Escolar: \_\_\_\_\_

**4. SITUAÇÃO ATUAL DO AGREGADO FAMILIAR:**

Os pais vivem juntos? Sim  Não  Com quem vive a criança? \_\_\_\_\_

Se não: Quando está com o outro progenitor? \_\_\_\_\_

Outros membros em coabitação: \_\_\_\_\_

## 5. HISTÓRIA CLÍNICA

### Antecedentes familiares:

Doenças Infantis	Sim	Não	Quando?
Papeira			
Sarampo			
Varicela			
Rubéola			
Otites			
Amigdalites			
Alergias			
Outras: _____			

### Acompanhamentos por outras especialidades (pedopsiquiatria, neurologia, otorrino ...)

Especialidade	Técnico	Motivo	Data	Intervalo

## 6. APOIO DE TERAPIA DA FALA

Teve apoio anteriormente? Sim  Não  Com que idade? \_\_\_\_\_

Duração: \_\_\_\_\_ Motivo: \_\_\_\_\_

Resultado: Satisfatório  Insatisfatório

## 7. OUTROS APOIOS

Psicologia: Sim  Não  Motivo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Educação especial: Sim  Não  Motivo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

## 8. HÁBITOS ORAIS

Chupeta: Sim  Não  até que idade: \_\_\_\_\_

Biberão: Sim  Não  até que idade: \_\_\_\_\_

Bruxismo: Sim  Não  até que idade: \_\_\_\_\_

Onicofagia: Sim  Não  até que idade: \_\_\_\_\_

## 9. AUTONOMIA

Atividade	Sim	Não	Quem ajuda/ com quem	Observações
Come sozinho				
Veste – se Sozinho				
Lava-se sozinho				
Fica sozinho em casa				
Vai sozinho para a escola				

## 10. DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM

Baluceio: Sim  Não  Idade: \_\_\_\_m Frequência : normal  muito  pouco

Tem problemas de linguagem: Sim  Não

Se Sim:

Quando e como se aperceberam que a criança tinha problemas de linguagem?

\_\_\_\_\_

Alguém mais referiu o problema? E em que situação?

\_\_\_\_\_

Perturbações da linguagem na família direta: Sim  Não  Quem? \_\_\_\_\_

Identificação da perturbação: \_\_\_\_\_

## 11. SITUAÇÃO ESCOLAR

Frequentou Jardim – de – Infância: Sim  Não  Desde que idade \_\_\_\_\_

Obs: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## 12. AVALIAÇÕES ESCOLARES

	PORTUGUÊS
1º Período	
2º Período	
3º Período	