



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Estratégias e medidas utilizadas pelos/as professores/as do
1º Ciclo do EB para melhorar a aprendizagem das crianças
com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita**

Daniela de Jesus da Silva Pelarigo

Orientador(es) | Isabel Maria Silva

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

**Estratégias e medidas utilizadas pelos/as professores/as do
1º Ciclo do EB para melhorar a aprendizagem das crianças
com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita**

Daniela de Jesus da Silva Pelarigo

Orientador(es) | Isabel Maria Silva

Évora 2024



A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Heldemerina Samutelela Pires (Universidade de Évora)

Vogais | Isabel Maria Silva (Universidade de Évora) (Orientador)
Ângela Balça (Universidade de Évora) (Arguente)

Agradecimentos

Foram várias as pessoas que ao longo destes anos me apoiaram no meu percurso académico e que estiveram sempre lá para mim. Primeiramente, quero agradecer à minha família por me incentivar a explorar novos caminhos, a seguir os meus sonhos e a descobrir qual seria o meu rumo. Sem vocês nunca teria sequer pensado entrar na Universidade, quanto mais finalizar o mestrado. Agradeço também ao meu namorado por me encorajar a ser melhor todos os dias e a finalizar a minha dissertação.

Seguidamente, agradeço à minha orientadora, Isabel Leite, que esteve comigo desde o início da licenciatura e que me tem ajudado e motivado a redigir esta dissertação. Sem o seu apoio e orientação nada do que fiz seria possível. Obrigada por não ter desistido de mim mesmo após estes anos.

Por último quero também agradecer às pessoas que Évora me deu, às amigas que fiz, às emoções que vivi, à vida académica que só quem vivencia sente falta! Agradeço de coração à Cláudia, minha colega de quarto e amiga, à Beatriz, afilhada do meu coração, e à Patrícia, a amiga das palavras doces, por todas as conversas motivadoras, pelos “empurrões”, pelos conselhos que me deram e por terem sempre algo positivo para me dizer, mesmo passados quase 10 anos. As amigas são isso mesmo, o apoio incondicional apesar de toda a distância que possa existir. Obrigada por tudo!

Sem estas e tantas outras pessoas não teria tido a experiência académica e escolar que tive, não teria vivido aqueles que foram os melhores anos da minha vida. Por tudo isso e muito mais, estou-vos eternamente agradecida!

Resumo

A presente investigação tem como objetivos identificar os conhecimentos e formação que os docentes têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, assim como acerca das dificuldades que podem ocorrer ao longo da aprendizagem e das formas como os docentes conseguem detetar e sinalizar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita dos seus alunos; conhecer mais detalhadamente as medidas educativas adotadas para os ajudar; e avaliar os conhecimentos dos docentes em relação ao ensino da Leitura e da Escrita. Assim, elaboraram-se três questionários que, posteriormente, foram aplicados a 14 professores titulares de turma e a 9 docentes de educação especial, cuja idade da maioria dos participantes se situou entre os 46 e os 55 anos. Os resultados obtidos permitiram verificar que parecem existir lacunas nos conhecimentos dos docentes face aos métodos mais adequados no ensino da leitura e nos seus próprios conhecimentos sobre a mesma.

Palavras-chave: Dificuldades de Aprendizagem; Leitura; Estratégias; 1º Ciclo do Ensino Básico; Conhecimentos sobre leitura

Abstract

The present investigation aims to identify the knowledge and training that teachers have about learning to read and write, as well as about the difficulties that may occur during learning and the ways in which teachers are able to detect and signal learning difficulties in reading and writing of your students; learn more about the educational measures adopted to help them; and evaluate teachers' knowledge in relation to teaching Reading and Writing. So, three questionnaires were elaborated and subsequently applied to 14 class teachers and 9 special education teachers, whose age of most participants was between 46 and 55 years old. The results obtained allowed us to verify that there appear to be gaps in teachers' knowledge about the most appropriate methods of teaching reading and in their own knowledge about it.

Keywords: Learning difficulties; Reading; Strategies; 1st Cycle of Basic Education; Reading skills

Índice

Agradecimentos	I
Resumo/Abstract	II
Índice	III
Introdução	1
Enquadramento teórico	3
1. Processos envolvidos na leitura	3
2. Dificuldades na leitura e suas causas	6
3. Importância da instrução na superação dessas dificuldades	11
4. Estudos anteriores sobre o conhecimento e percepções dos docentes	15
Problema de investigação	18
Metodologia	19
1. Participantes	19
2. Materiais	20
2.1 Questionário ao/à professor/a titular de turma	20
2.2 Questionário aplicado aos/às professores/as de educação especial	21
2.3 Questionário de conhecimentos sobre leitura	22
Procedimento	22
1. Recolha de dados	22
2. Análise de dados	24
Resultados	24
1. Questionário ao/à professor/a titular de turma	24
2. Questionário aplicado aos/às professores/as de educação especial	28
3. TKS	33
4. Descrição da turma obtida pelos relatos dos professores titulares de turma	49
5. Descrição do trabalho realizado pelos professores titulares de turma com os alunos	51
6. Descrição do trabalho realizado pelos professores de educação especial com os alunos	56
Discussão	62
Conclusões e Limitações	66
Referências	69
Anexos	

Introdução

A comunicação escrita representa o “desejo” de expressão do ser humano. De facto, quando ainda somos crianças iniciamos o nosso caminho pela necessidade de expressão escrita através de desenhos e de rabiscos a que chamamos “letras”. Esta necessidade de nos exprimirmos textualmente demonstra um dos principais papéis que a comunicação escrita exerce, dado que é através desta que o ser humano pode adquirir e transmitir conhecimentos, bem como participar na comunidade em que se insere, fazendo parte do desenvolvimento da mesma. Além disso, é também através da comunicação escrita que podemos “diminuir” as distâncias utilizando as redes sociais, o email, os telemóveis, entre outros. Contudo, para conseguirmos escrever bem é necessário conhecer o código de escrita ortográfico e as regras do mesmo.

O contacto com a comunicação escrita e com a leitura ocorre desde muito cedo, visto que as crianças observam as letras impressas em jornais, revistas, livros, desenhos animados, embalagens, cartazes (Souza, 2016). É através da leitura que os indivíduos conseguem adquirir novos conhecimentos e consolidar aprendizagens, assimilando novas informações e ajustando-as aos conhecimentos que já possuem. No entanto, o processo de leitura envolve esforço e treino por parte do leitor, pois além da atenção e capacidade de memorização que o sujeito deve despender no momento da leitura, este deve possuir competências linguísticas orais e competências ao nível dos processos de decodificação (Teoria “*The Simple View of Reading*”).

Por ser um processo difícil e complexo, existem crianças que apresentam dificuldades aquando da aprendizagem da leitura podendo revelar, mais tarde, um sentimento de rejeição por esta. É, assim, importante que exista um foco acerca desta mesma aprendizagem e das dificuldades que as crianças possam evidenciar perante a leitura, pois só assim se poderão conhecer as causas e possíveis consequências dessas mesmas dificuldades, bem como as estratégias que poderão diminuir as mesmas.

Até há bem pouco tempo, quando um estudante fracassava ao nível escolar, a culpa dessa situação acabava por recair apenas sobre o próprio aluno, estando a instituição escolar e os familiares “livres” dessa responsabilidade (Boruchovitch, 1999). De facto, existem fatores inerentes ao indivíduo que prejudicam a aprendizagem e o seu sucesso académico, como as dificuldades que vivenciam aquando da aquisição do princípio

alfabético, as dificuldades ao nível das capacidades de decodificação (e.g., disléxicos), bem como das competências linguísticas orais ou ainda dificuldades resultantes de problemas cognitivos. Porém, “o fracasso escolar é um fenómeno complexo, causado tanto por fatores intra como extra-escolares” (Collares, 1995 *cit. in* Boruchovitch, 1999; Leite, 1988 *cit. in* Boruchovitch, 1999; Mello, 1983 *cit. in* Boruchovitch, 1999). Aos fatores intra-escolares pertencem as questões culturais da própria instituição que poderão estar em desacordo com a cultura dos estudantes que abarca; a escassa ou inadequada formação do pessoal docente e não docente; as expectativas que os professores acabam por evidenciar face a um determinado aluno; os métodos utilizados pelos docentes que nem sempre são os mais adequados ao grupo/turma; e as próprias regras e burocracias características de cada instituição escolar (Leite, 1988 *cit. in* Boruchovitch, 1999). Relativamente aos fatores extra-escolares, destes fazem parte as condições económicas e sociais dos sujeitos (Boruchovitch, 1999), sendo, portanto, mais difícil atuar neste âmbito.

Face ao exposto, os objetivos da presente dissertação de mestrado são identificar os conhecimentos e formação que os docentes têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, assim como acerca das dificuldades que podem ocorrer ao longo da aprendizagem e das formas como os docentes conseguem detetar e sinalizar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita dos seus alunos; conhecer mais detalhadamente as medidas educativas adotadas para os ajudar; e avaliar os conhecimentos dos docentes em relação ao ensino da Leitura e da Escrita. Neste sentido, o trabalho encontra-se dividido em três grandes partes. A primeira parte diz respeito ao enquadramento teórico onde se abordam as questões relacionadas com os processos envolvidos na leitura; quais as dificuldades que os alunos podem evidenciar ao nível da leitura; qual a importância que o professor e a escolha do método de ensino têm na superação dessas dificuldades e que estudos existem no âmbito do conhecimento dos docentes sobre a leitura e a importância da experiência e formações no ensino.

Na segunda parte abordam-se os métodos e procedimentos utilizados no presente estudo, designadamente a descrição dos materiais selecionados, para cumprir os objetivos do estudo; a descrição dos participantes e como foi realizada a recolha e a análise dos dados obtidos.

Por último, a terceira parte consiste na descrição dos resultados, bem como na discussão e conclusão das análises realizadas, sendo ainda apontadas algumas limitações presentes no estudo.

Enquadramento teórico

1. Processos envolvidos na leitura

O processo de leitura é fundamental para inúmeras aprendizagens e, conseqüentemente, para o prosseguimento dos estudos, na medida em que, apesar de inicialmente os alunos terem de aprender a ler, posteriormente utilizam as suas competências leitoras para adquirir outros conhecimentos (Martin, Mullis & Foy, 2017 *cit. in* Marôco, 2018). A alfabetização de uma criança é um processo difícil e complexo, porque exige a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de competências acerca do sistema de escrita. Assim, a leitura é algo não natural, que exige um ensino formal por parte de quem aprende (Castles, Rastle & Nation, 2018; Henriques, 2015). No caso do Português Europeu implica a aprendizagem de um sistema de escrita alfabético e o domínio do respetivo código ortográfico, o que requer uma prática intensiva para que se alcance a automatização da capacidade de identificação e escrita de palavras. O facto de as crianças conseguirem identificar as palavras automaticamente permite-lhes dispensar a sua atenção para a compreensão dos textos que estão a ler (Martins & Farinha, 2006; Santos & Ferraz, 2017).

De acordo com a Teoria “*The Simple View of Reading*” (Gough & Tunmer, 1986) a compreensão da leitura advém de duas competências, designadamente a compreensão linguística e a decodificação. Isto acontece porque é impossível ler sem haver decodificação e, mesmo que esta exista, se não houver compreensão, o leitor não perceberá o que lê (Castles et al., 2018; Fricke, Bowyer-Crane, Haley, Hulme & Snowling, 2013; Gonçalves, 2015; Hulme & Snowling, 2016; Martins & Farinha, 2006; Petscher et al., 2020).

A decodificação diz respeito à capacidade de um indivíduo conseguir relacionar a forma escrita das palavras com a sua pronúncia (Hulme & Snowling, 2016; Martins & Farinha, 2006; Sim-Sim, 2009). Assim, para decodificar uma palavra podem ser utilizados dois processos, nomeadamente o processamento visual direto e rápido, que

ocorre quando o leitor reconhece facilmente a palavra conseguindo dizê-la com rapidez, e a tradução fonológica, na qual o sujeito, ao desconhecer uma dada palavra, faz uma tradução mais morosa de cada grafema (Sim-Sim, 2009).

Podem, então, ser definidos, segundo o “*The Simple View of Reading*”, quatro perfis ao nível da aprendizagem da leitura, sendo eles: a) perfil em que existe uma decodificação pobre mas uma boa compreensão (e.g., disléxicos); b) perfil em que a decodificação e a compreensão são boas; c) perfil em que tanto a decodificação como a compreensão são pobres; e d) perfil em que a decodificação é boa mas a compreensão é pobre (i.e., hiperléxicos) (Duff & Clarke, 2011 *cit. in* Ribeiro et al., 2016).

Deste modo, podemos considerar que existem dois vetores dentro do “*The Simple View of Reading*”, nomeadamente um que corresponde às habilidades gerais (i.e., as competências linguísticas orais) e outro que remete para as habilidades específicas da leitura (i.e., as referentes aos processos de decodificação). Dentro das habilidades gerais encontramos os aspetos relativos à compreensão e vocabulário, enquanto as habilidades específicas são compostas pela consciência fonémica, o conhecimento das correspondências entre grafema-fonema e a fluência. A junção das duas habilidades gerais com as três habilidades específicas perfazem o “*Big Five*”, sendo estes os componentes indispensáveis a um ensino eficaz da leitura (National Reading Panel [NRP], 2000).

Começando pelos processos de decodificação, a consciência fonémica corresponde à capacidade da criança para “perceber e manipular deliberadamente os sons que compõem as palavras [...] estando fortemente associada ao sucesso na leitura” (Reis et al., s.d., p.7). Assim, ao existirem dificuldades ao nível da consciência fonémica, existirão, por consequência, dificuldades aquando da aprendizagem do princípio alfabético (Reis et al., s.d.). Relativamente ao conhecimento entre grafema-fonema, este é considerado um dos preditores mais preponderantes aquando da fase inicial da aquisição da leitura (Foulin, 2005; Reis et al., s.d.), pois ao ter este conhecimento automatizado a criança consegue ler e escrever de forma mais rápida e fluente. Quanto à fluência, esta diz respeito à capacidade de um indivíduo para ler um texto com precisão e velocidade adequada e é habitualmente medida pelo número de palavras corretamente lidas num minuto (Viana & Ribeiro, 2020). É importante que exista uma boa fluência aquando da leitura de um texto, visto que se o mesmo for lido de forma morosa, a memória de trabalho ficará

sobrecarregada e a extração do significado do texto será mais difícil (Viana & Ribeiro, 2020).

A RAN (nomeação rápida automatizada) é uma tarefa de nomeação rápida que está associada à fluência, compreendendo um importante preditor para a aprendizagem da leitura, pois quanto mais rápido uma criança conseguir nomear um estímulo, menos esforço tem de fazer para integrar a informação, acabando por ler de forma mais fluente (Reis et al., s.d.).

Em relação às competências linguísticas orais, o tipo de vocabulário utilizado pelas crianças é fundamental para a leitura, na medida em que, tal como Kirby, Roth, Desrochers e Lai (2008, *cit. in* Reis et al., s.d.) afirmam, podem ocorrer três tipos de associações derivadas ao vocabulário “1) quanto mais extenso o vocabulário melhor a compreensão do que é lido; 2) quanto mais extenso o vocabulário melhor a leitura de palavras novas, por analogia às existentes; e 3) através da inteligência verbal” (p.9). Já a compreensão diz respeito à capacidade de o sujeito compreender aquilo que está a ler, acedendo ao significado da mensagem escrita, tendo em conta o contexto do texto (Hulme & Snowling, 2016), conseguindo responder a perguntas sobre o mesmo, por exemplo.

A compreensão que um sujeito tem face a um texto escrito depende de diversos fatores, nomeadamente do conhecimento prévio (i.e., conhecimento linguístico, ortográfico e geral, que permitem aceder ao significado das palavras, a emoções inerentes a expressões gramaticais, a eventos semelhantes aos retratados no texto e reconhecer as regras gramaticais); das estratégias e atenção utilizadas durante a leitura (e.g., sublinhar as partes importantes, reconhecer palavras chave, fazer analogias a conhecimentos prévios); dos processos cognitivos e linguísticos (e.g., decodificação, análise das frases, monitorização da compreensão, recuperação de significados); das próprias características do texto; dos recursos cognitivos gerais (e.g., memorização, flexibilidade cognitiva, controlo inibitório); e do conhecimento do vocabulário (Castles et al., 2018; NRP, 2000).

Tal como referido anteriormente, o ensino da leitura para ser eficaz deve contemplar os cinco componentes que se dirigem às habilidades gerais e específicas (i.e., as cinco dimensões do “*Big Five*”), tornando o processo de aprendizagem da leitura não natural e envolvendo esforço e concentração. Assim, existem crianças que apresentam algumas dificuldades aquando da aprendizagem da leitura. Neste sentido, quando um professor se depara com um aluno com dificuldades de aprendizagem deve tentar conhecer quais as

suas causas e dificuldades, de modo a adequar as suas metodologias e práticas aquando do processo de ensino-aprendizagem (Fraga & Gonçalves, 2017).

2. Dificuldades na leitura e suas causas

Apesar de o processo de alfabetização parecer fácil, existem crianças que, pela dificuldade em identificar, discriminar e isolar sons, apresentam dificuldades aquando da sua aquisição (Gonçalves, 2012; Walsh, Glaser & Wilcox, 2006). Estas dificuldades merecem especial atenção por influenciarem, negativamente, todo o processo de aprendizagem e por colocarem em causa o desenvolvimento pessoal e social dos alunos (Gonçalves, 2012).

As dificuldades de aprendizagem da leitura podem, assim, estar relacionadas com problemas ao nível dos processos de decodificação (i.e., referente às habilidades específicas) ou ao nível das competências linguísticas orais (i.e., habilidades gerais) (Henriques, 2015; Petscher et al., 2020).

No primeiro caso, encontramos os alunos disléxicos, aqueles que apresentam dificuldades em fazer a correspondência letra-som e os que apresentam dificuldades ao nível da fluência (e.g., alunos que por lerem tão devagar não conseguem, no fim, perceber o que leram e retirar uma ideia geral do conteúdo do texto) (Henriques, 2015; Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez & Zibulsky, 2014; Navarro, Gervai, Nakayama & Prado, 2016).

No segundo caso, encontramos os alunos que têm dificuldades ao nível das competências linguísticas orais (i.e., habilidades gerais). Estas podem estar sobretudo relacionadas com um vocabulário muito pobre (e.g., resultante da fraca estimulação e exposição à leitura em casa) (Pace, Luo, Hirsh-Pasek & Golinkoff, 2016) e com dificuldades de compreensão (e.g., hiperléxicos) (Henriques, 2015; Navarro et al., 2016).

Quando os estudantes apresentam dificuldades ao nível da compreensão da leitura existe uma maior probabilidade de estes virem a ter, também, dificuldades em disciplinas nas quais esta competência se torna imprescindível (e.g., Língua Portuguesa, História, Matemática) (Santos & Ferraz, 2017). Deste modo, compreende-se que um déficit na compreensão da leitura origina um baixo rendimento académico que poderá levar, consequentemente, ao insucesso escolar (Gonçalves, 2012; Santos & Ferraz, 2017).

Apesar de em Portugal não existir um estudo sistémico, com uma amostra representativa, que aborde a frequência e prevalência das dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, existem alguns estudos, como o *Progress in International Reading Literacy Study* (PIRLS, IEA) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA, OCDE) que nos dão uma ideia desses números. Sobre a prevalência da dislexia em Portugal, existe apenas um estudo de Ana Paula Vale, Ana Sucena e Fernanda Viana (2011).

De acordo com o estudo de Vale e colaboradoras (2011), o qual pretendeu “determinar a taxa de prevalência de dificuldades de aprendizagem da leitura e, em particular, da dislexia, entre as crianças a frequentar os três últimos anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico” (p.52), a taxa de prevalência em Portugal para a dislexia em crianças de 1.º ciclo do Ensino Básico situava-se entre os 5,44% e os 8,6%. Além disso, as autoras concluíram ainda que das 1460 crianças avaliadas, 28% apresentou dificuldades de leitura (Vale et al., 2011).

Tal como referido anteriormente, o PIRLS também nos fornece uma ideia acerca das dificuldades na leitura evidenciadas pelos alunos. Neste estudo avalia-se “o desempenho dos alunos a frequentar o 4º ano de escolaridade em literacia de leitura” (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2017, p.1), tendo Portugal participado nas 3.ª e 4.ª edições referentes a 2011 e 2016, respetivamente. A escala de leitura utilizada neste estudo variou entre os zero e os 1000 pontos, sendo o ponto médio 500 pontos (IAVE, 2017).

Portugal, em 2016, obteve neste estudo uma pontuação de 528 pontos, estando ligeiramente acima da média, no entanto, por comparação aos dados de 2011 (onde obteve 541 pontos), esta pontuação levou a uma descida na escala ordenada dos resultados, visto que Portugal passou do 19.º lugar para o 30.º (IAVE, 2017). Relativamente às percentagens na leitura, em “Portugal, 50% dos alunos obtiveram pontuações médias iguais ou superiores a 530 pontos e 5% obtiveram 633 pontos ou mais (percentil 95)” (IAVE, 2017, p.9). Inversamente, verificou-se ainda que “5% dos alunos portugueses não conseguiram atingir o patamar dos 500 pontos” (IAVE, 2017, p.9).

Relativamente às diferenças de género nas pontuações, em 2016, Portugal não obteve diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos pelos rapazes e pelas raparigas, estando a diferença média situada nos 19 pontos (IAVE, 2017). Em 2011,

existiram diferenças estatisticamente significativas entre os resultados dos rapazes e das raparigas, a favor do género feminino (IAVE, 2017).

Em Portugal, aplicam-se também provas de aferição a alunos do 1.º (i.e., 2.º ano), do 2.º (i.e., 5.º ano) e do 3.º ciclo (i.e., 8.º ano), descrevendo-se seguidamente os resultados dos alunos do 2.º ano, ao nível do Português, em 2022 (IAVE, 2022). Tendo em conta que os alunos designados com um “desempenho dentro do esperado” correspondem àqueles que se encontram nas categorias de “Conseguiu” e “Conseguiu, mas...”, os resultados nacionais de 2022, comparativamente aos de 2019, permitem verificar que: ao nível da oralidade houve um aumento de alunos que responderam às questões com dificuldade (mais 19.2% do que em 2019) e de alunos que não responderam (mais 23.5% do que em 2019); quanto à leitura e iniciação à educação literária, apesar de ter havido um aumento de 2.4%, face a 2019 de alunos que não conseguiram responder, existiu paralelamente um aumento de 13.2% de alunos que conseguiram responder às questões; relativamente à gramática, houve uma diminuição de 10.9% de alunos que conseguiram responder às questões e um aumento de 10.2% daqueles que “conseguiu, mas...”, bem como um aumento de 20.2% de alunos que não conseguiram responder; em relação à escrita, existiu uma diminuição de 5.2% de alunos que conseguiu responder às questões e uma redução de 3.1% daqueles que não responderam.

Segundo os dados obtidos no relatório do Instituto de Avaliação Educativa (2022), pode considerar-se que os alunos com um “desempenho dentro do esperado” ao nível da oralidade correspondem a 41.1%; quanto à leitura representam 49.2%; relativamente à gramática totalizam 21%; e em relação à escrita perfazem 52.9% (sendo a subcategoria com maior percentagem de alunos com “desempenho dentro do esperado”). Estes resultados podem advir do facto de ter havido um aumento de 11.1%, comparativamente a 2019, de questões em que era necessário raciocinar/criar (nível de complexidade cognitiva superior) e de uma diminuição de 15.6% daquelas em que era apenas necessário conhecer/reproduzir (nível de complexidade cognitiva inferior).

Portugal também participou no estudo PISA, que por sua vez “avalia as literacias de alunos de 15 anos de idade em leitura, ciências e matemática” (IAVE, 2019, p.V) . Os questionários utilizados no estudo PISA abordam, também, questões relativas ao percurso escolar dos alunos (e.g., retenções), ao futuro escolar e respetivas profissões e, ainda, à familiaridade e conhecimento que têm acerca das tecnologias. O estudo realizado por

Rodrigues, Alçada, Calçada e Mata (2017), no qual são referidos os resultados obtidos no estudo PISA em Portugal, foi importante porque explorou a razão apontada para as retenções nas escolas com maior insucesso escolar, revelando que a maioria dessas retenções era explicada por dificuldades na leitura.

De acordo com esse estudo, Portugal era o país que apresentava, em segundo lugar, o maior número de reprovações no ensino primário, com uma percentagem de 17%, sendo a Bélgica o país com maior número de reprovações a nível mundial (20%) (Rodrigues et al., 2017). Além disso, Portugal, de entre os países da OCDE, possuía a maior percentagem de estudantes com 15 ou mais anos que evidenciaram ter, pelo menos, duas reprovações nos seis anos iniciais de escolaridade. Rodrigues e colegas (2017) observaram, também, que de entre os participantes do estudo de PISA 2015 que se encontravam no 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, mais de 10% já tinham o seu percurso escolar marcado por algum ano de reprovação ou de insucesso. Segundo os dados da PORDATA, as percentagens de reprovações, no 1º ciclo do Ensino Básico, em Portugal têm vindo a diminuir, visto que comparativamente a 2016, em que a percentagem de reprovações se situava nos 3.7%, em 2022 esta percentagem foi de 1.8%.

Relativamente aos resultados mais recentes em leitura, obtidos por Portugal nos estudos de PISA (2018), verificou-se que o nosso País obteve cinco pontos acima da média da OCDE (487), tendo apresentado uma melhoria de 4,3 pontos em literacia de leitura entre 2000 e 2018 (IAVE, 2019).

Em relação aos níveis de proficiência na leitura, quase 80% dos alunos portugueses estão, pelo menos, no nível 2 de proficiência, enquanto a média do conjunto de países da OCDE ronda os 77%. Isto significa que cerca de 20% dos alunos portugueses não foram além do nível 1 de proficiência, ou seja, têm um desempenho na leitura muito fraco, que os impede de ir além da compreensão do significado literal de frases ou de pequenas passagens de um texto. Quanto aos níveis mais elevados de proficiência na leitura (i.e., níveis 5 e 6), Portugal possui uma percentagem de alunos inferior à da OCDE (7,3% vs. 8,7%) (IAVE, 2019). No nível 3, estão cerca de 28,2% dos alunos portugueses, enquanto 21% dos alunos conseguiram alcançar o nível 4 de proficiência (IAVE, 2019).

Os estudos de PISA abordam também o interesse dos alunos de 15 anos pela leitura observando-se que, em Portugal, existiu uma diminuição de 11 pontos percentuais de alunos que «Gosta de falar de livros com outras pessoas» e existiu um aumento de 9

pontos percentuais em relação aos alunos que «Só lê se for obrigado» e de 3 pontos percentuais de alunos que consideram que ler é uma «Perda de Tempo» (IAVE, 2019).

Deste modo, verificou-se também que o passatempo de leitura como atividade preferida dos alunos portugueses sofreu um decréscimo face aos resultados obtidos em 2009 (IAVE, 2019). Este desinvestimento na leitura pode ser uma das causas para o aparecimento de dificuldades na mesma, levando ao designado efeito Mateus (Stanovich, 1986), ou seja os bons leitores, ao investirem mais tempo e ao desfrutarem de atividades de leitura, tendem a ser ainda melhores e os maus leitores continuarão a ler mal (Vale et al., 2011).

Além das dificuldades referidas anteriormente (i.e., aquelas que advém de problemas ao nível dos processos de decodificação ou ao nível das competências linguísticas orais), podem existir também outras causas das dificuldades da leitura, podendo estas estar relacionadas com aspetos intrínsecos e/ou extrínsecos aos sujeitos (Collares, 1995 *cit. in* Boruchovitch, 1999; Leite, 1988 *cit. in* Boruchovitch, 1999; Mello, 1983 *cit. in* Boruchovitch, 1999). De entre os aspetos intrínsecos fazem parte a maturidade cognitiva das crianças, os seus níveis de atenção, a sua natureza emocional, o comportamento e os aspetos cognitivos específicos da leitura. Quanto aos aspetos extrínsecos destacam-se os recursos disponíveis e utilizados no ensino e aprendizagem da leitura, o tipo de método de ensino utilizado, a relação professor-aluno e as condições socioeconómicas dos encarregados de educação (Leite, 1988 *cit. in* Boruchovitch, 1999; Rebelo, 1993 *cit. in* Henriques, 2015; Rufino & Souza, 2012). De facto, a escassez de livros em casa, a inadequada instrução em sala de aula ou os sentimentos negativos envolvidos em atividades de leitura podem levar a um desinvestimento e rejeição da leitura como atividade de lazer, prejudicando os alunos quer a nível pessoal como social (Navarro et al., 2016; Santos & Ferraz, 2017).

Henriques (2015) no seu estudo questionou os docentes sobre que possíveis causas poderiam dar origem às dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita, verificando que, em relação à leitura, os docentes atribuíram as causas a fatores extrínsecos como os fatores sociofamiliares (73.3%) e a fatores intrínsecos como os fatores psicológicos (66.7%) (Henriques, 2015). Os fatores pedagógicos (53.3%) e os fatores socioculturais (46.7%) também foram apontados como sendo causas determinantes para as dificuldades apresentadas ao nível da leitura (Henriques, 2015). Relativamente às causas das

dificuldades na aprendizagem da escrita, os professores referiram as causas intrínsecas, nomeadamente as relativas aos fatores psicológicos (86.7%) e aos fatores biológicos (53.3%), como sendo as de maior destaque, seguindo-se as causas extrínsecas, nas quais os fatores pedagógicos e sociofamiliares obtiveram a mesma percentagem (i.e., 40%) (Henriques, 2015).

Os professores são importantes na superação das dificuldades da leitura e escrita, optando por uma diferenciação pedagógica e por um enfoque de instrução adequado às características e dificuldades dos alunos (Gonçalves, 2012; Silva, 2004), visto que é a utilização de um método eficaz no ensino da leitura que permitirá ao aluno aprender com melhor qualidade.

O método de ensino que predomina na escola pode facilitar ou dificultar as aprendizagens das crianças, sendo assim importante que os docentes estejam atentos a este aspeto, identificando, de acordo com as características das crianças, qual a forma de instrução, de entre o método mais eficaz para o ensino da leitura, a utilizar de modo a potencializar as capacidades de todos os seus alunos (NRP, 2000; Petronilo, 2007; Petscher et al., 2020; Piasta, Connor, Fishman & Morrison, 2009; Ramalho, 2011).

3. Importância da instrução na superação dessas dificuldades

O ensino da leitura engloba diversas facetas, visto que os professores têm de ser capazes não só de ensinar os seus alunos a ler, sendo esta tarefa mais difícil junto daqueles que apresentam dificuldades na aquisição deste conhecimento, mas também de os incentivar para o processo de aprendizagem da leitura (Spear-Swerling, Brucker & Alfano, 2005). Assim, a forma como os docentes lecionam e os métodos de ensino utilizados influenciam os alunos durante as suas aprendizagens (Piasta et al., 2009).

Existem três tipos de abordagem no processo de ensino-aprendizagem da leitura que podem ser utilizados, designadamente a abordagem fónica sintética (i.e., visa melhorar a soletração e a decodificação, na qual a correspondência entre grafema-fonema é ensinada de forma explícita); a abordagem fonética analítica (i.e., são ensinadas às crianças palavras inteiras e o ensino da correspondência grafema-fonema é realizado através da segmentação dessa mesma palavra em partes) e a abordagem da palavra por inteiro (“*whole-language*”), na qual a criança vai atribuindo significados às palavras escritas através das suas experiências em meios ricos de alfabetização (Castles et al., 2018).

Ramalho (2011) defendeu que existem três tipos de modelos para o ensino da leitura, nomeadamente os modelos ascendentes, os modelos descendentes e os modelos interativos. No entanto, estes modelos não são utilizados numa fase de iniciação à aprendizagem da leitura e da escrita (Henriques, 2015).

Segundo o Modelo Ascendente, a leitura passa pela decodificação dos grafemas e, portanto, neste tipo de modelo costumam utilizar-se os métodos fónicos/sintéticos para o ensino da leitura (Ramalho, 2011). Relativamente ao Modelo Descendente, este pressupõe que a criança lê de modo a compreender o texto, fazendo uso dos seus conhecimentos prévios e das suas expectativas face ao que poderá estar escrito (Ramalho, 2011). Neste tipo de modelo utiliza-se os métodos globais no processo de ensino da leitura (Ramalho, 2011). Quando ocorre uma interação entre estes dois tipos de modelos, utiliza-se o Modelo Interativo (Ramalho, 2011).

Os professores quando utilizam os métodos fónicos ou sintéticos, introduzidos nos Modelos Ascendentes, partem das partes para chegar ao todo, ou seja, o ensino da leitura inicia-se com a identificação das letras, seguida das sílabas, depois das palavras e posteriormente da leitura da frase completa (Ramalho, 2011). Posto isto, dentro dos métodos fónicos ou sintéticos podemos encontrar o método alfabético, também denominado de ABC (i.e., é um método que visa levar o aluno a prestar atenção em unidades mais pequenas e abstratas, aprendendo a correspondência entre grafema-fonema, ou seja, o aluno aprende primeiro o nome das letras de forma isolada e depois vai juntando letras à letra já conhecida até formar sílabas sem significado (ex: ca-ce-ci-co-cu); depois deste processo, as crianças são ensinadas a ler formando palavras com as diversas sílabas aprendidas) e o método de Jean-qui-Rit (i.e., a aprendizagem das letras é a base deste método e encontra-se auxiliada pela utilização de outros sentidos de modo a facilitar a memorização da criança perante uma nova letra; utiliza-se o canto, o ritmo e os gestos para ensinar as crianças a ler, ou seja é apresentado uma imagem, com fim à aprendizagem do alfabeto (e.g., a imagem de um avião e a A), e realizada uma mímica correspondente pelo aluno, o que torna a aprendizagem mais dinâmica e interessante) (Ramalho, 2011).

Por contraponto, quando os professores utilizam os métodos globais partem do todo para chegar às partes, dando primazia à compreensão e deixando a decodificação para segundo plano (Ramalho, 2011). Destes métodos, que integram os Modelos Descendentes, fazem parte o método global das palavras; o método global das orações; o método global

de frases; o método global dos contos; o método global de Angola; o método das 28 palavras e o método natural (Ramalho, 2011).

De acordo com o estudo desenvolvido pelo NRP (2000), o método mais eficaz no ensino da leitura é o método fónico, o qual assenta na ideia de que existem relações consistentes entre os grafemas e respetivos fonemas, havendo um enfoque no ensino do princípio alfabético. Autores como Slavin, Lake, Davis e Madden (2011), observaram também que o uso da aprendizagem cooperativa e de programas orientados para o ensino fónico, bem como a melhoria da instrução em sala de aula, podem ser benéficos para os alunos que possam apresentar dificuldades de leitura, podendo ainda reduzir a probabilidade de haver um seguimento ao nível da educação especial.

Existem, assim, diversas estratégias que podem influenciar positivamente os alunos a diminuir as suas dificuldades na aprendizagem da leitura, designadamente o uso de textos ilustrados e que tenham interesse para as crianças; de jogos que as estimulem; ter na sala ou escola um canto destinado à prática da leitura; dividir os trabalhos mais longos em pequenas partes; utilizar letras claras e grandes, desenhos e diagramas nos textos e ensinar a utilizar o dicionário, que deve ser preferencialmente ilustrado (Petronilo, 2007; Souza, 2016).

Os alunos podem também utilizar algumas estratégias que permitem diminuir as suas dificuldades, nomeadamente focarem a atenção nas ideias principais do texto; fazerem questões a si mesmos sobre se compreendem ou não o que estão a ler; fazer a ponte entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos; utilizar auto reforços positivos; incentivar a colocação de questões antes mesmo da leitura do texto, de modo a existir uma análise prévia das imagens, do título e de possíveis palavras chave (Faria, 2011; Santos, Moraes & Magalhães, 2017).

Whorrall e Cabell (2015) realizaram um artigo no qual descreveram algumas estratégias que os docentes podem utilizar para promover o desenvolvimento da linguagem oral que, por sua vez, são aplicáveis de forma ampla, ou seja não se restringem ao ensino da língua inglesa. Assim sendo, as estratégias evidenciadas pelos investigadores foram: a) utilizar um vocabulário sofisticado; b) dar importância ao interesse das crianças; c) fazer perguntas abertas e com temas que sejam cognitivamente desafiadores (Whorrall & Cabell, 2015).

Relativamente à utilização de um vocabulário sofisticado, os professores devem aumentar a exposição das crianças ao vocabulário, diversificando-o e aumentando-o. Assim, poderão escolher palavras úteis (i.e., que aparecem mais vezes no quotidiano das crianças), trabalhar na sala de aula, repetindo-as, associando-as a vários contextos e desenvolvendo a conversa infantil. No entanto, é importante que as palavras utilizadas sejam de fácil entendimento para que os alunos as consigam associar, por exemplo, a palavras já adquiridas e as compreendam. Este trabalho poderá beneficiar os alunos em relação à amplitude e profundidade do conhecimento que têm acerca do vocabulário, estando a amplitude relacionada com a quantidade de palavras que estes conhecem e a profundidade com o conhecimento acerca das mesmas (Whorrall & Cabell, 2015).

Investigadoras como Vaughn e Wanzek (2014) debruçaram-se sobre as aulas de educação especial e constataram que quanto ao apoio dado nas sessões de educação especial, apesar de ser dado apoio ao nível da compreensão e do conhecimento fónico aos alunos, os docentes passavam a maior parte do tempo a questioná-los sobre as suas leituras, dando-lhes também trabalho independente para realizarem (Vaughn & Wanzek, 2014). Assim, os docentes de educação especial, segundo as pesquisas deste artigo, dedicavam pouco tempo a tentar ajudar os alunos a melhorar as suas estratégias de compreensão do texto (Vaughn & Wanzek, 2014).

Estas autoras analisaram, também, intervenções realizadas com alunos de diferentes níveis de escolaridade e verificaram que as intervenções eram mais frutíferas nos primeiros anos de escolaridade (Vaughn & Wanzek, 2014). Estes resultados podem advir de algumas questões, como o facto de se acreditar que nos primeiros anos de escolaridade os alunos são mais responsivos às intervenções e de que com o avançar da escolaridade as exigências na leitura são maiores e, portanto, as dificuldades que se venham a revelar neste âmbito tornam-se mais difíceis de corrigir (Vaughn & Wanzek, 2014).

Vaughn e Wanzek (2014) examinaram dois estudos realizados com alunos com dificuldades de leitura e observaram que num dos estudos, aqueles que foram sujeitos a uma intervenção de 80 minutos durante 2 anos e meio, tendo um treino de consciência fonológica fónica sintética, revelaram melhores resultados ao nível da consciência fonológica, decodificação, ortografia, compreensão e leitura de palavras.

Assim, o trabalho do professor, enquanto agente alfabetizador, é imprescindível para a promoção dos conhecimentos, devendo este ainda conhecer quais os conhecimentos

reais que possui acerca do ensino da leitura (Piasta et al., 2009). Ao saberem quais as áreas mais frágeis do seu conhecimento, os docentes podem procurar formações e pós-graduações que os ajudem a diminuir essas lacunas.

4. Estudos anteriores sobre o conhecimento e percepções dos docentes

A qualidade do ensino é influenciada pela qualidade dos docentes, na qual se inclui o nível de formação, de experiência e as aptidões socioemocionais (Piasta et al., 2009; Portela, 2015). Além disso, as investigações demonstram que os professores, por vezes, também apresentam dificuldades na contagem de fonemas e de morfemas numa palavra, havendo, por exemplo, confusões entre a consciência fonológica e o conhecimento que se tem do som das letras ou, ainda, com a instrução fónica (Spear-Swerling et al., 2005).

De facto, os docentes têm, também eles, de possuir conhecimentos base, designadamente o conhecimento da estrutura da palavra (e.g., conhecimento fonológico e morfológico), um bom vocabulário (para que os alunos compreendam os exemplos que dão) e conhecer a importância que o contexto tem no desenvolvimento das competências linguísticas e de leitura (Piasta et al., 2009; Spear-Swerling et al., 2005). Assim, é fundamental conhecer quais as crenças e conhecimentos dos docentes no ensino da linguagem oral e escrita das crianças, pois as investigações demonstram que cada vez existem mais incongruências entre as crenças e práticas dos professores (Lopes & Santos, 2013; Peterson, McIntyre & Forsyth, 2016).

As práticas pedagógicas utilizadas pelos docentes baseiam-se nas crenças dos mesmos acerca da educação, dos seus objetivos, do que consideram como sendo uma boa ou má forma de ensino e, ainda, das teorias relativas aos papéis desempenhados quer pelos professores quer pelos alunos (Lopes & Santos, 2013).

Spear-Swerling e colegas (2005) realizaram um estudo no qual tencionaram avaliar o conhecimento disciplinar de 132 professores jovens (sendo 121 do género feminino), bem como a sua autopercepção, relativamente ao processo de alfabetização. Estes professores tinham, à exceção de quatro elementos, formação em programas de pós-graduação em Educação Especial (n=42), Ensino Fundamental (n=13) ou Leitura (n=73) (Spear-Swerling et al., 2005). Os professores responderam de acordo com uma escala de cinco pontos a três áreas relativas à literacia, nomeadamente acerca a) do seu conhecimento geral sobre a leitura e o desenvolvimento da mesma; b) a consciência

fonológica e o conhecimento fónico; e sobre c) a consciência morfológica e o conhecimento da análise estrutural (Spear-Swerling et al., 2005).

Os participantes foram divididos em três grupos: grupo de nível alto (i.e., com altos níveis de preparação e experiência em relação à leitura), grupo de nível médio (i.e., com níveis intermédios de preparação e experiência em relação à leitura) e grupo de nível baixo (i.e., com baixos níveis de preparação e experiência em relação à leitura) (Spear-Swerling et al., 2005). De acordo com os dados obtidos, os elementos dos três grupos tiveram baixas autoavaliações acerca dos seus conhecimentos de análise estrutural e consciência morfológica (Spear-Swerling et al., 2005). Relativamente aos conhecimentos gerais sobre a leitura e o seu desenvolvimento, os participantes do grupo de nível baixo classificaram-se como tendo conhecimentos mais baixos, não havendo diferenças estatisticamente significativas entre os outros dois grupos (Spear-Swerling et al., 2005).

Nas tarefas de conhecimento, os três grupos mostraram melhores desempenhos nas tarefas de segmentação grafofonémica e nas de especificação de fonemas, por comparação às tarefas de especificação de morfemas, sendo as pontuações mais baixas observadas nas tarefas de conhecimento geral sobre a leitura e o seu desenvolvimento (Spear-Swerling et al., 2005).

Quanto à influência que a preparação e a experiência tiveram no conhecimento dos docentes, Spear-Swerling e colaboradores (2005) verificaram que a preparação foi significativa em relação aos tipos de sílabas, à contagem de morfemas e ao conhecimento geral relativo à leitura. Já a experiência revelou-se importante nas tarefas que remetiam para as palavras irregulares e para a segmentação grafofonémica (Spear-Swerling et al., 2005).

Além disso, os participantes pareciam conhecer realmente o seu nível de conhecimento, na medida em que aqueles que demonstraram possuir autoavaliações mais elevadas também evidenciaram resultados mais altos nas tarefas de conhecimento (Spear-Swerling et al., 2005). No entanto, os investigadores consideraram que, tendo em conta os resultados obtidos, os participantes necessitariam de uma preparação mais intensa acerca das competências de alfabetização (Spear-Swerling et al., 2005).

Autores como Lopes e colaboradores (2014) também se debruçaram sobre este assunto através da realização de um estudo no qual tinham por objetivo comparar “o conhecimento disciplinar efetivo e o conhecimento disciplinar percebido de um grupo de

professores Americanos com os de um grupo de Professores Portugueses, tendo em conta a experiência e o grau de preparação” (pp.48-49). Os investigadores verificaram que ao nível da avaliação/intervenção, os professores portugueses apresentaram níveis de conhecimento percebido superiores aos dos docentes americanos, apesar de os resultados dos primeiros, ao nível do conhecimento efetivo, serem piores que os dos segundos (Lopes et al., 2014). Estes resultados podem advir do facto de que, em Portugal, os docentes ainda não são muito responsabilizados pelos progressos dos alunos e, portanto, “poderão não ter ainda conhecimentos suficientes para avaliar e monitorizar os progressos e dificuldades dos alunos no contexto escolar” (Lopes et al., 2014, p.59). No entanto, os docentes, tanto portugueses como americanos, que tinham menores e maiores níveis de conhecimentos efetivos eram aqueles que classificavam os seus conhecimentos (percebidos) com maior precisão, não havendo assim um efeito de “incompetência e inconsciência” (Lopes et al., 2014).

Os professores de apoio também são importantes para a melhoria das dificuldades de aprendizagem da leitura e por isso Ise e colegas (2010) tencionaram verificar qual a formação base desses mesmos docentes e quanto tempo, por semana, dedicavam a atividades de apoio/correção. Em Portugal, 93% dos respondentes tinha como formação a educação (i.e., eram professores) e tinham como principal função o ensino “corretivo”, sendo que aqueles que apenas apoiavam uma escola passavam cerca de 18,1 horas semanais a exercer as suas funções e aqueles que apoiavam várias escolas dedicavam 16 horas semanais a essas tarefas (Ise et al., 2010).

Em relação aos docentes titulares de turma/docentes principais, Ise et al. (2010) pretenderam conhecer que tipo de apoio era dado aos alunos que evidenciavam dificuldades na leitura e constataram que, em Portugal e França, menos de metade dos docentes referiu serem oferecidas aulas extra de leitura a estes alunos e cerca de 19% dos docentes portugueses referiu, ainda, que a escola não fornecia nenhum tipo de apoio a esses alunos. Já os professores de apoio/“corretivos”, quando questionados acerca da mesma temática, demonstraram que, em Portugal e nos restantes países à exceção de França, o tipo de apoio mais comum era o treino da leitura e da ortografia (Ise et al., 2010).

Os autores concluíram, então, que para que um sistema de apoio seja eficaz este tem de fornecer apoio e formação aos docentes, dar mais suporte aos alunos que evidenciam dificuldades de aprendizagem da leitura (e.g., dar mais aulas extra de leitura), existir

interações frequentes entre os professores titulares de turma/docentes principais e os professores de apoio, bem como entre estes últimos e aqueles que fazem um diagnóstico das dificuldades dos alunos (i.e., podem ser professores, professores de educação especial, psicólogos, terapeutas da fala, dependendo do país) (Ise et al., 2010).

Em suma, sendo a sala de aula o espaço primordial para o desenvolvimento da leitura, apesar de não ser o único, é fundamental que os professores saibam identificar precocemente as crianças que apresentam dificuldades de leitura e quais os tipos de dificuldades; que realizem diariamente atividades que permitam às crianças desenvolver a sua consciência fonológica; ajudar os alunos no treino das competências de automatização da leitura, para que não gastem muito tempo na decodificação da palavra, e possam passar ao significado da mesma; das instruções explícitas dos fonemas, das sílabas e da ortografia; e adequar, consoante as dificuldades apresentadas, os métodos de instrução e de avaliação das crianças (Walsh et al., 2006).

Problema de Investigação

Face a tudo o que foi descrito anteriormente, a identificação, pelos docentes, das dificuldades de leitura e escrita e o conhecimento e adequação das estratégias na ajuda aos alunos tem uma grande importância para a superação dessas mesmas dificuldades. Neste sentido, a questão de investigação da presente dissertação é: “Que conhecimentos e preparação têm os professores do 1.º ciclo para identificar as dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita dos seus alunos e de que forma os ajudam na melhoria das suas dificuldades”? Para tal, definiram-se os seguintes objetivos do estudo: identificar os conhecimentos e formação que os docentes têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, assim como acerca das dificuldades que podem ocorrer ao longo da aprendizagem e das formas como os docentes conseguem detetar e sinalizar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita dos seus alunos; conhecer mais detalhadamente as medidas educativas adotadas para os ajudar; e avaliar os conhecimentos dos docentes em relação ao ensino da Leitura e da Escrita.

Para tal, neste estudo foram utilizados três questionários distintos (i.e., Questionário para Professores Titulares de Turma; Questionário para Professores de Educação Especial; e “*Teacher Knowledge Survey*”), que resultam de uma adaptação aos questionários

desenvolvidos no estudo de Lopes e colaboradores (2014). No entanto, em apenas dois dos três questionários (i.e., Questionário para Professores Titulares de Turma e Questionário para Professores de Educação Especial) foram acrescentadas questões de modo a cobrir algumas informações referentes aos objetivos pretendidos (e.g., dados pessoais e profissionais, dados sobre a turma).

Metodologia

1. Participantes

A amostra do presente trabalho é composta por 14 docentes Titulares de Turma e 9 professores de Educação Especial, tendo estes sido selecionados não probabilisticamente (Fink, 1995 *cit. in* Freitas, Oliveira, Saccol & Moscarola, 2000). Esta amostra corresponde aos professores que responderam às questões relativas às informações pessoais e profissionais; às questões sobre as formações académicas e profissionais; e ao TKS. Contudo, devido à extensão dos questionários e ao facto de os docentes poderem desistir de responder aos mesmos, obteve-se uma sub-amostra. Esta sub-amostra corresponde aos docentes, quer titulares de turma como de educação especial que continuaram a responder aos questionários após o TKS, completando as questões referentes aos dados da turma e ao trabalho realizado com os alunos especificamente. Esta sub-amostra é constituída por 12 professores Titulares de Turma e 8 docentes de Educação Especial. Da amostra total, verificou-se que três professores se situavam no intervalo de idades entre os 36 e os 45 anos; 14 situavam-se no intervalo dos 46 a 55 anos e seis no intervalo de idades superiores a 56 anos.

O grupo que respondeu ao Questionário para Professores Titulares de Turma era maioritariamente do género feminino (n=13), bem como o grupo que respondeu ao Questionário para Professores de Educação Especial (n=6). Quanto às habilitações académicas, no Questionário para Professores Titulares de Turma 13 sujeitos tinham licenciatura e 1 mestrado. No Questionário para Professores de Educação Especial, 6 dos docentes tinham licenciatura, 2 mestrado e 1 possuía pós-graduação..

Em relação ao tempo de serviço, os docentes responderam de acordo com quatro possíveis intervalos de tempo (i.e., 0-5 anos; 6-15 anos; 16-25 anos; superior a 25 anos).

Assim, 9 dos docentes titulares de turma trabalham na sua profissão há mais de 25 anos; 4 prestam serviço entre os 16 e os 25 anos e 1 exerce entre os 6 e os 15 anos. Já a maioria dos professores de educação especial (n=8) exerce funções entre os 16 e os 25 anos e 1 presta serviço entre os 6 e os 15 anos. Os docentes de ambos os grupos foram também questionados acerca do tempo de anos que exerciam funções na escola em que se encontravam, podendo responder de acordo com os intervalos: inferior a um ano; 1 a 5 anos; 6 a 10 anos; 11 a 15 anos; e superior a 15 anos. No Questionário para Professores Titulares de Turma: 3 docentes selecionaram o intervalo 1 a 5 anos; 3 escolheram o intervalo 6 a 10 anos; 6 lecionavam entre 11 a 15 anos; 1 exercia funções há mais de 15 anos e 1 há menos de 1 ano. No Questionário para Professores de Educação Especial: 6 professores exerciam funções entre 1 a 5 anos; 2 selecionaram o intervalo 11 a 15 anos e 1 lecionava há menos de 1 ano.

Por último, interessou também conhecer qual o tipo de escola na qual os participantes lecionavam (i.e., rural ou urbana), verificando-se que no grupo dos docentes titulares de turma 8 referiram lecionar numa escola rural e 6 numa escola urbana. No grupo dos docentes de educação especial, 5 lecionavam numa escola rural e os restantes 4 numa escola urbana.

2. Materiais

2.1. Questionário ao/à professor/a titular de turma (Anexo A). Procedeu-se à elaboração de um conjunto de questões de modo a recolher informações pessoais (e.g., idade, género) e profissionais dos docentes (e.g., tempo de serviço, ano de escolaridade que leciona), bem como informações acerca da sua formação académica e profissional (e.g., conhecimentos sobre alguns métodos e modelos de ensino do português europeu, autoavaliação dos conhecimentos adquiridos, duração das formações, experiência com alunos com dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e escrita) e alguns dados das turmas que lecionavam (e.g., número de alunos na turma, número de alunos referenciados com necessidades educativas especiais [NEE]). Neste questionário, foi também solicitado aos docentes titulares de turma que escolhessem um ou dois dos alunos com NEE que acompanhavam, de modo a indicar algumas informações sobre esse(s) determinado(s) aluno(s) (e.g., idade, género, instrumentos utilizados na avaliação da leitura, de que medidas do Decreto-lei 54/2018 beneficiavam) e sobre o trabalho

desenvolvido com o(s) mesmo(s) (e.g., criação de um Programa Educativo Individual [PEI], diferenciação do trabalho realizado em sala de aula, medidas pedagógicas utilizadas ao nível da Leitura, Escrita e Oralidade, avaliação realizada). As respostas a este questionário podiam ser respostas fechadas e abertas (Garcia-Marques & Bártolo-Ribeiro, 2020; Gunther & Júnior, 1990), dependendo da questão. No caso das respostas fechadas/múltiplas, existiam respostas de cotação de nível nominal (e.g., género, habilitações académicas) e de nível intervalar (e.g., idade, tempo de serviço) (Forrest & Andersen, 1986). Quanto às questões referentes às informações académicas e profissionais, apesar de estas serem também de resposta fechada, foi necessário ter-se em atenção as respostas dadas à pergunta sobre os conhecimentos que os professores tinham sobre os métodos apresentados, na medida em que ao dizerem “Tenho Experiência” com determinado método, parte-se do princípio que também o conhecem. Contudo, ao assinalarem “Conheço”, assume-se que os docentes apesar de conhecerem o método em questão não têm experiência na aplicação do mesmo.

2.2. Questionário aplicado aos/às professores/as de educação especial (Anexo B).

À semelhança do questionário anteriormente descrito, elaborou-se um conjunto de perguntas relativas às informações pessoais (e.g., idade, género) e profissionais (e.g., quantidade de alunos que acompanha, apoio a alunos que não possuam o Português como Língua Materna) dos docentes de educação especial e à sua formação académica e profissional (e.g., conhecimentos sobre alguns métodos e modelos de ensino do português europeu, experiência anterior com alunos com NEE, formação especializada na resposta educativa aos alunos com NEE). Estes docentes tiveram igualmente de seleccionar um ou dois dos alunos com NEE que acompanhavam, fornecendo algumas informações sobre esse(s) determinado(s) aluno(s) (e.g., ano de escolaridade do aluno, faltas aos apoios, deteção das primeiras dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita) e o trabalho com ele(s) realizado (e.g., qual a intervenção delineada, responsável pelo acompanhamento, duração das sessões de apoio, existência de progressos). Neste questionário existiam também respostas mistas (i.e., respostas fechadas e abertas). No caso das respostas fechadas/múltiplas, existiam respostas de cotação de nível nominal (e.g., género, habilitações académicas) e de nível intervalar (e.g., idade, tempo de serviço). À semelhança do Questionário para Professores Titulares de Turma foi importante ter em

atenção as respostas dadas à pergunta sobre os conhecimentos que os docentes tinham sobre os métodos apresentados.

2.3. Questionário de conhecimentos sobre leitura. Este questionário resultou de uma adaptação portuguesa do “*Teacher Knowledge Survey*” (TKS) realizada por Lopes e colaboradores (2014) e teve por objetivo conhecer se os docentes possuíam conhecimentos ao nível do ensino da leitura e da escrita. O questionário foi composto por 52 questões das 66 (versão original), de resposta fechada, com uma escala de resposta de tipo *Likert* (*a, b, c, d, e*) (Lopes et al, 2014). Assim, cada item possuía cinco opções de resposta, em que uma correspondia ao “Não sei”, havendo apenas uma resposta correta (Lopes et al, 2014). As perguntas cobriram três grandes domínios: itens sobre Consciência Fonémica (PA, com 23 itens e um α de Cronbach de .70); itens sobre Fluência, Vocabulário e Compreensão (20 itens e um α de Cronbach de .85); e itens sobre Avaliação/Intervenção (9 itens e um α de Cronbach de .75), tendo o questionário um α de Cronbach global de 0.88 (Lopes et al, 2014).

Para o presente estudo foram retiradas algumas questões do *TKS* (versão portuguesa) porque estas estavam relacionadas com assuntos sobre os quais os professores portugueses poderiam estar pouco familiarizados (e.g., itens relacionados com precisão e fiabilidade de testes; itens relativos a “*Response to Intervention*”; itens que remetiam a um contexto específico como o “*Smith Elementary School*”), obtendo-se um questionário com 51 itens.

Procedimento

1. Recolha de dados

A amostra resultou de diversas etapas de trabalho. O trabalho iniciou-se com um pedido de autorização aos serviços do Ministério de Educação (MIME), ao qual se submeteram os três instrumentos mencionados e os respetivos consentimentos informados. Nos consentimentos informados constavam as informações referentes aos objetivos do estudo, à participação voluntária e não remunerada e ao anonimato dos respondentes (Anexo C).

O objetivo do presente estudo não foi o de realizar um estudo representativo, mas sim um estudo exploratório, recorrendo-se a uma análise de frequências de resposta. Assim, procedeu-se ao levantamento dos Agrupamentos de Escolas existentes na zona do Ribatejo. Inicialmente pretendia-se recolher dados de forma presencial, isto é, deslocando-se a investigadora à escola para entregar os inquéritos aos professores. A presença da investigadora teria sido benéfica pois seria possível esclarecer alguma dúvida levantada pelos docentes e permitiria que os questionários fossem preenchidos na íntegra. No entanto, com o desenvolvimento da situação pandémica vivida em Portugal entre 2020/2022 e com o encerramento das escolas tal não foi possível. Assim, após a aprovação do MIME, os mesmos questionários foram desenvolvidos para resposta em ambiente digital através do Programa Lime Survey, disponibilizado pelos Serviços Informáticos da Universidade de Évora. Depois de os questionários estarem prontos para serem preenchidos em formato digital, o contacto com as escolas foi feito via eletrónica (e-mail), para divulgação do estudo e dos instrumentos, junto dos diretores dos agrupamentos de escolas. A adesão por parte das escolas foi desde o início difícil dado o volume de trabalho acrescido e as dificuldades que surgiram com a suspensão das atividades letivas presenciais.

O número de respostas, tal como a adesão das escolas, foi também baixo. Na tentativa de aumentar a amostra, os inquéritos foram ainda divulgados através do Facebook. Apesar da divulgação ser maior, podendo chegar a mais pessoas e a diferentes regiões do País, a amostra continuou a ser reduzida, podendo a extensão dos questionários estar igualmente na raiz do problema. Tendo em conta que já se tinham obtido algumas respostas aos questionários, optou-se por não se alterar a estrutura dos mesmos e prosseguir com a análise dos dados já obtidos.

Da amostra total, que inclui docentes Titulares de Turma e professores de Educação Especial, foram eliminados os casos em que os participantes apenas abriram o link e não responderam a qualquer questão e aqueles que apenas completaram os itens iniciais referentes aos dados pessoais e profissionais. Constam, assim, da amostra final as respostas dos participantes que mesmo não completando os questionários na íntegra conseguiram responder às questões do *TKS* e os que completaram todo o processo de participação.

2. Análise de dados

Após o término da recolha dos dados e de modo a efetuar uma análise descritiva dos resultados obtidos, utilizou-se o programa *Microsoft Excel* e o Programa *IBM SPSS Statistics (version 24.0 for Windows)*. Tendo em conta o reduzido tamanho da amostra, foi utilizado o teste não-paramétrico do Qui-quadrado (Maroco, 2007). O teste do Qui-quadrado (χ^2) “serve para testar se duas ou mais populações (ou grupos) independentes diferem relativamente a uma determinada característica” (Maroco, 2007, p.103). No caso do presente estudo, este teste não-paramétrico serviu para testar se as proporções de acertos dos professores titulares de turma (grupo 1) e as proporções de acertos dos docentes de educação especial (grupo 2) possuíam diferenças estatisticamente significativas em relação a cada um dos fatores do “*Teacher Knowledge Survey*” (TKS).

Resultados

1. Questionário ao/à professor/a titular de turma

Tendo em conta o Questionário para Professores Titulares de Turma e as informações acerca da sua formação académica e profissional, obteve-se a sistematização apresentada nas seguintes tabelas.

Tabela 1 - Conhecimentos abordados na formação inicial dos professores titulares de turma (n=14)

Na sua formação inicial abordou:	Sim	Não
Fonologia do português europeu	9	5
Código ortográfico do português europeu	6	8
Morfologia do português	14	
Sintaxe do português	14	
Conhecimentos e as habilidades implicados na leitura e escrita (e.g., consciência fonémica, decodificação das palavras, fluência, vocabulário, compreensão)	12	2
Como esses conhecimentos e habilidades se desenvolvem e interagem ao longo da aprendizagem da leitura e escrita	14	

Os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita	14	
Evidências científicas sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura e escrita	12	2
Avaliar as capacidades de leitura e de escrita	10	4
Possíveis causas de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita	12	2

Na tabela 1 pode observar-se que os docentes, na sua formação inicial, abordaram grande parte das temáticas referentes à leitura e escrita, havendo um número de participantes que referiu não ter abordado as questões da fonologia do português europeu (n=5) e as do código ortográfico do português europeu (n=8).

Tabela 2 - Conhecimentos que os docentes consideram ter face aos métodos apresentados (n=14)

Conhecimentos sobre os seguintes métodos:	Conheço	Desconheço	Tenho Experiência
Método das 28 palavras	10		4
Método João de Deus	12	0	
Movimento da Escola Moderna	10	2	2
Métodos Globais	6	1	7
Método Analítico-sintético (fónico)	4		10
Ensino Recíproco (pelos pares)	6	7	1
Pedagogia Paulo Freire	8	6	
Técnicas Freinet	8	6	
Métodos Sintéticos (fónico)	6	2	6

Na tabela 2 observa-se que os métodos mais conhecidos pelos professores são os globais, onde se incluem o Método das 28 palavras (n=10) e o do Movimento da Escola Moderna (n=10). No entanto, os docentes referiram ter mais experiência em relação ao Método Analítico-sintético (fónico) (n=10). Se considerarmos a totalidade dos participantes que disseram ter experiência com algum dos métodos, verifica-se que a soma é superior a 14 (número de participantes desta amostra).

Tabela 3 – Fatores que influenciam a forma de lecionar as aulas (n=14)

Influência dos seguintes fatores no ensino:	Quase Nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial		1	5	8	
Ações de formação contínua			1	11	2
Formação pós-graduada (i.e., especialização, mestrado ou doutoramento)	3	2	3	4	2
Aprendizagem com colegas			3	7	4
Lecionação numa escola específica (i.e., o facto de ter passado por uma determinada escola)			5	7	2
Autodidatismo (e.g., leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)			3	7	4

De acordo com a tabela 3, verifica-se que as ações de formação contínua são aquelas que têm bastante influência aquando do ensino (n=11). Por contraponto, a formação pós-graduada parece ser aquela que menos influência exerce. A aprendizagem com colegas e o autodidatismo apresentam ambas muita influência, tendo 4 docentes considerado que estes fatores interferiram muito na forma como estes lecionavam as suas aulas.

Tabela 4 - Autoavaliação dos professores face aos seus conhecimentos (n=14)

Autoavaliação dos seguintes conhecimentos:	Muito limitado	Algum	Bastante	Aprofundado
Avaliação por referência ao currículo		4	9	1
Testes de avaliação da leitura		6	8	
Instrução da consciência fonémica		7	6	1
Instrução fónica	1	5	8	
Instrução da fluência leitora		4	8	2
Instrução do vocabulário		2	9	3

Instrução da compreensão leitora		2	8	4
Relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita			12	2
Estratégias de motivação para a leitura			11	3
Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura		2	11	1
Formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura		3	10	1
Formas de intervenção na dislexia	1	6	7	
Literatura para a infância		5	7	2

Os professores foram também questionados acerca dos conhecimentos que consideravam ter sobre determinados domínios, havendo dois deles que acharam ter um conhecimento muito limitado em relação à instrução fónica e às formas de intervenção na dislexia. É também relevante verificar que nos três domínios importantes para o ensino da leitura, designadamente o conhecimento sobre os testes de avaliação da leitura, sobre a instrução da consciência fonémica e sobre a instrução fónica, os docentes referiram ter apenas “algum” ou “bastante” conhecimento sobre os mesmos, não considerando ter um conhecimento aprofundado em relação a eles (tal como se pode observar na Tabela 4).

Tendo em conta que todos os docentes referiram, aquando do questionário, já ter lecionado turmas com alunos referenciados com dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e escrita e que a formação dos professores foi importante para a sua prática de ensino, questionaram-se os docentes sobre a realização de formações especializadas na resposta educativa aos alunos com dificuldades na leitura e escrita. Dos 14 professores titulares de turma, apenas cinco referiram ter esse tipo de formação (Tabela 5).

Tabela 5 - Aquisição, local de frequência e duração das formações (n=5)

Número de docentes	
Como adquiriu a formação:	
Cursos/ações de Formação	4
Seminários/conferências	2

Workshops	3
Formação Superior	2
Pós-Graduação	1
<hr/>	
Onde frequentou a formação:	
<hr/>	
Universidade	1
Instituto Politécnico	2
Instituição Especializada	1
Agrupamento de Escolas	1
<hr/>	
Duração da formação:	
<hr/>	
25 a 50 horas	1
Mais de 50 horas	4
<hr/>	

Por fim, interessou também conhecer qual a perceção dos professores face à sua necessidade de formação e/ou atualização de conhecimentos, observando-se que 11 dos 14 participantes consideraram sentir essa necessidade (Anexo D). No entanto, apesar de os professores acharem ser necessário aprofundar os seus conhecimentos nesta área através de formações especializadas, 50% dos mesmos referiram ter dificuldades em encontrar este tipo de formações e mais de 50% não tinham qualquer tipo de supervisão pedagógica com colegas que já tivessem feito alguma formação especializada na resposta educativa aos alunos com dificuldades na leitura (Anexo D).

2. Questionário aplicado aos/às professores/as de Educação Especial

Tal como nos Questionário para Professores Titulares de Turma, os docentes de educação especial do 1º ciclo foram questionados acerca das suas informações académicas e profissionais, obtendo-se os dados apresentados nas tabelas.

Inicialmente os professores foram solicitados a preencher uma tabela de acordo com os conhecimentos que consideraram ter sido abordados na sua formação inicial (Tabela 6).

Tabela 6 - Conhecimentos abordados na formação inicial dos professores de educação especial (n=9)

Formação Inicial abordou:	Sim	Não
Fonologia do português europeu	6	3
Código ortográfico do português europeu	4	5
Morfologia do português	9	
Sintaxe do português	9	
Conhecimentos e as habilidades implicados na leitura e escrita (e.g., consciência fonémica, descodificação das palavras, fluência, vocabulário, compreensão)	8	1
Como esses conhecimentos e habilidades se desenvolvem e interagem ao longo da aprendizagem da leitura e escrita	8	1
Os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita	7	2
Evidências científicas sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura e escrita	6	3
Avaliar as capacidades de leitura e de escrita	7	2
Possíveis causas de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita	7	2

Como se pode observar na Tabela 6, todos os professores consideraram ter abordado as questões relativas à morfologia e à sintaxe do português. No entanto, a maioria dos participantes (n=5) considerou não ter abordado o código ortográfico do português europeu e apenas 2/3 referiram ter abordado as questões da fonologia do português europeu (Tabela 6).

Tabela 7 - Conhecimentos que os docentes consideram ter face aos métodos/modelos apresentados (n=9)

Conhecimentos sobre os seguintes métodos/modelos:	Conheço	Desconheço	Tenho Experiência
Método das 28 palavras	4	1	4
Método João de Deus	4	3	2
Movimento da Escola Moderna	6	1	2
Métodos Globais	4	1	4

Método Analítico-sintético (fónico)	4	2	3
Ensino Recíproco (pelos pares)	3	5	1
Pedagogia Paulo Freire	4	5	
Técnicas Freinet	4	5	
Métodos Sintéticos (fónico)	4	3	2

Na Tabela 7 pode observar-se que o Movimento da Escola Moderna (i.e., um método global) é o método mais conhecido pelos docentes de educação especial. O Método das 28 palavras e os Métodos Globais, sendo ambos, na realidade, considerados como métodos globais, parecem ser os mais utilizados, visto que quatro dos nove professores referiu ter experiência com ambos. Quanto aos métodos sintéticos, nem 1/3 dos participantes (i.e, n=2) referiu ter experiência com os mesmos.

Tabela 8 - Fatores que influenciam o trabalho dos docentes de educação especial com os alunos de 1.º ciclo (n=9)

Influência dos seguintes fatores:	Quase Nenhuma	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial	1	4	1	3
Ações de formação continua	1	2	3	3
Formação pós-graduada (i.e., especialização, mestrado ou doutoramento)	2		1	6
Aprendizagem com colegas	1	2	3	3
Lecionação numa escola específica (i.e., o facto de ter passado por uma determinada escola)	2	3	3	1
Autodidatismo (e.g., leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)	1	1	5	2

De entre os fatores apresentados, a Formação pós-graduada foi aquela que mais influência exerceu no modo como os docentes de educação especial apoiavam os alunos de 1.º ciclo (Tabela 8). Isto explica-se pela exigência da própria formação, dado que a lei exige que exista uma formação pós-graduada para o exercício da profissão. Além disso,

o Autodidatismo pareceu também ter bastante influência (n=5) no apoio aos alunos (Tabela 8).

Tabela 9 - Autoavaliação dos professores face aos seus conhecimentos (n=9)

Autoavaliação dos seguintes conhecimentos:	Desconheço	Muito limitado	Algum	Bastante	Aprofundado
Avaliação por referência ao currículo	1	1	4	2	1
Testes de avaliação da leitura	1	1	3	3	1
Instrução da consciência fonémica	1		3	4	1
Instrução fónica	1		3	5	
Instrução da fluência leitora	1	1		6	1
Instrução do vocabulário	1		1	6	1
Instrução da compreensão leitora	1		1	6	1
Relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita	1			7	1
Estratégias de motivação para a leitura	1		1	5	2
Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura	1		1	6	1
Formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura	1		1	5	2
Formas de intervenção na dislexia	1		1	5	2
Literatura para a infância	1		1	5	2

Segundo a Tabela 9, pode verificar-se que sete professores consideraram ter bastante conhecimento no que refere às relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita,

havendo ainda seis deles que acreditavam ter algum conhecimento sobre a Instrução da fluência leitora, a Instrução do vocabulário, a Instrução da compreensão leitora e os Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura. Porém, e à semelhança das respostas dadas pelos professores titulares de turma, houve docentes de educação especial que referiram não ter um conhecimento muito aprofundado em relação aos testes de avaliação da leitura, à instrução da consciência fonémica e à instrução fónica.

Interessou ainda conhecer se os docentes de educação especial já tinham dado apoio a alunos do 1º ciclo com dificuldades na leitura e escrita, bem como se possuíam formação especializada nesse âmbito. Dos nove sujeitos, verificou-se que oito deles responderam afirmativamente a ambas as questões.

Neste sentido, os oito docentes foram ainda questionados acerca de como adquiriram essas formações, em que local as frequentaram e qual a duração das mesmas (Tabela 10).

Tabela 10 - Aquisição, local de frequência e duração das formações (n=8)

Número de docentes	
Como adquiriu a formação:	
Cursos/ações de Formação	5
Seminários/conferências	4
Workshops	3
Formação Superior	5
Onde frequentou a formação:	
Universidade	2
Instituto Politécnico	3
Instituição Especializada	4
Secretaria da Educação	1
Duração da formação:	
25 a 50 horas	2
Mais de 50 horas	6

As formações de especialização foram adquiridas, maioritariamente (n=5) através de cursos e/ou ações de formação e de formação superior, sendo que em quatro dos casos as formações ocorreram numa Instituição Especializada para o efeito e tiveram na sua maioria (n=6) uma duração superior a 50 horas (Tabela 10).

Os docentes foram ainda solicitados a fazer uma autoavaliação considerando se sentiam necessidade de formação e/ou atualização de conhecimentos, observando-se que todos os participantes (n=9) sentiam essa necessidade (Anexo E), no entanto a maioria dos participantes (n=7) afirmou não ter nenhum tipo de supervisão pedagógica com colegas que possuíssem formação especializada ou que fossem mais experientes no trabalho com alunos com dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita (Anexo E).

3. TKS

Relativamente ao Questionário adaptado de Lopes et al. (2014), foram efetuadas análises separadas para as respostas obtidas pelos professores titulares de turma e pelos docentes de educação especial. Na tabela 11 encontram-se as percentagens dos resultados obtidos pelos professores titulares de turma nos 51 itens do questionário.

Tabela 11 - Percentagens de acerto, de respostas «Não sei» e de respostas erradas, por item, no Questionário para Professores Titulares de Turma (n=14)

Item	% Acerto	% “Não Sei”	% Erros
Item 6	0%	0%	100%
Item 21	0%	7%	93%
Item 27	0%	14%	86%
Item 33	0%	0%	100%
Item 41	0%	29%	71%
Item 47	7%	21%	72%
Item 25	14%	14%	72%
Item 31	14%	0%	86%
Item 46	14%	0%	86%
Item 1	21%	0%	79%
Item 14	21%	0%	79%
Item 18	21%	21%	58%

Estratégias e medidas utilizadas pelos/as professores/as do 1º Ciclo do EB para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita

Item 42	21%	14%	65%
Item 3	29%	14%	57%
Item 7	29%	21%	50%
Item 8	29%	14%	57%
Item 11	29%	0%	71%
Item 13	29%	14%	57%
Item 17	29%	14%	57%
Item 26	29%	7%	64%
Item 34	29%	0%	71%
Item 43	29%	7%	64%
Item 5	36%	0%	64%
Item 9	36%	0%	64%
Item 16	36%	0%	64%
Item 22	36%	14%	50%
Item 30	36%	14%	50%
Item 23	43%	14%	43%
Item 35	43%	14%	43%
Item 15	50%	29%	21%
Item 32	50%	14%	36%
Item 44	50%	21%	29%
Item 48	50%	7%	43%
Item 49	50%	14%	36%
Item 10	57%	14%	29%
Item 20	57%	7%	36%
Item 29	57%	0%	43%
Item 2	64%	0%	36%
Item 4	64%	0%	36%
Item 12	64%	7%	29%
Item 24	64%	0%	36%
Item 39	64%	7%	29%
Item 50	64%	7%	29%
Item 36	71%	7%	22%
Item 38	71%	7%	22%
Item 40	71%	0%	29%
Item 19	79%	7%	14%

Item 28	79%	0%	21%
Item 45	79%	14%	7%
Item 51	79%	7%	14%
Item 37	93%	0%	7%

Tal como se pode observar na Tabela 11, em relação às percentagens de acerto, por ordem crescente, verifica-se que o item mais fácil de responder, com 93% de acertos, corresponde ao item 37 (“Uma professora do 4º ano pretende lecionar uma unidade sobre o aparelho digestivo. Qual dos seguintes tipos de palavras será mais adequado ensinar, para preparar o tema?”). Já os itens 6 (“Uma educadora pretende ensinar duas letras novas, bem como os respetivos sons. Suponha que estamos no início do ano e a maior parte dos alunos conhece muito poucas letras. Das seguintes alternativas, qual deverá ser o primeiro par a ser ensinado?”), 21 (“A Joana é uma aluna do 3º ano que normalmente é colaborante, mas detesta ler em voz alta na turma. Quando está a ler livros apropriados para a sua idade, fá-lo, em geral, com 86% de precisão, mas de forma laboriosa e inexpressiva. Contudo, responde facilmente a perguntas básicas de compreensão e é capaz de participar nas discussões acerca dos textos lidos na aula. A professora da Joana deve”), 27 (“A Maria é uma aluna do 1º ano que descodifica com dificuldades. Qual das seguintes formas de avaliação será mais útil para a planificação do ensino desta aluna?”), 33 (“Um aluno do 4º ano lê a seguinte frase: “O Zé, que se esqueceu de fazer os trabalhos de casa, ficou em muito maus lençóis”. O aluno não entende a expressão “em maus lençóis”. Qual será a melhor forma de o professor o ajudar a compreender esta expressão?”) e 41 (“A Maria é uma aluna do 3º ano que apresenta dificuldades na leitura devido a problemas de descodificação, mas compreende a linguagem a um nível apropriado para a idade. Recentemente fez um teste normalizado de compreensão leitora que exigia a leitura (em voz alta) de um texto com passagens de dificuldade diferenciada, bem como respostas orais acerca desse mesmo texto. O examinador ficou surpreendido pelo facto de a Maria ter um desempenho adequado na compreensão leitora apesar de ter cometido numerosos erros na leitura das palavras. Qual será a explicação mais provável para o desempenho da Maria na prova de compreensão leitora?”) foram aqueles em que os professores apresentaram mais dificuldades, não obtendo nenhuma resposta correta. Estes baixos resultados, revelam que existe algum desconhecimento, por parte dos

professores titulares de turma, face aos processos implicados na leitura e na compreensão leitora.

Ainda na Tabela 11, pode observar-se que os itens com mais respostas erradas são os itens 6 e 33, com 100% de respostas erradas, seguindo-se o item 21 com 93% de respostas incorretas. Na Tabela 12, apresentam-se as questões referentes a estes itens, bem como as alíneas mais frequentemente escolhidas para responder aos mesmos. Esta tabela permite verificar se as respostas dadas estavam relacionadas com conceções que os docentes tinham acerca de determinada situação ou se as respostas estariam relacionadas com a sua formação ou, ainda, se as mesmas resultaram da estrutura dos próprios manuais escolares que introduzem o ensino das vogais em primeiro lugar (este último pressuposto diz respeito ao tipo de resposta do item 6).

Tabela 12 - Respostas com maior percentagem de erro, com a alínea mais frequentemente selecionada, no Questionário para Professores Titulares de Turma (n=14)

Item	% Erros	Questão	Alínea mais frequente
Item 6	100%	Uma educadora pretende ensinar duas letras novas, bem como os respetivos sons. Suponha que estamos no início do ano e a maior parte dos alunos conhece muito poucas letras. Das seguintes alternativas, qual deverá ser o primeiro par a ser ensinado?	Alínea c) <i>u e o</i> (com 11/14 respostas)
Item 33	100%	Um aluno do 4º ano lê a seguinte frase: “O Zé, que se esqueceu de fazer os trabalhos de casa, ficou em muito maus lençóis”. O aluno não entende a expressão “em maus lençóis”. Qual será a melhor forma de o professor o ajudar a compreender esta expressão?	Alínea d) Encorajar o aluno a utilizar o contexto da frase para deduzir o significado da expressão (com 9/14 respostas)
Item 21	93%	A Joana é uma aluna do 3º ano que normalmente é colaborante, mas detesta ler em voz alta na turma.	Alínea d) Dar à Joana textos do 3º ano, mas implementar um sistema de

Quando está a ler livros apropriados para a sua idade, fá-lo, em geral, com 86% de precisão, mas de forma laboriosa e inexpressiva. Contudo, responde facilmente a perguntas básicas de compreensão e é capaz de participar nas discussões acerca dos textos lidos na aula. A professora da Joana deve reforços ou de recompensas que a encorajem a esforçar-se (com 7/14 respostas)

Alínea c) Dar à Joana textos do 3º ano, mas deixá-la ler silenciosamente e não em voz alta (com 6/14 respostas)

Para as respostas obtidas pelos docentes de educação especial calculou-se igualmente as percentagens de cada tipo de resposta: acertos, respostas “Não Sei” e os erros que os mesmos deram em cada um dos itens do questionário (Tabela 13).

Tabela 13 - Percentagens, por item, de acerto, de respostas «Não sei» e de respostas erradas, no Questionário para Professores de Educação Especial (n=9)

Item	% Acerto	% “Não Sei”	% Erros
Item 1	11%	0%	89%
Item 21	11%	0%	89%
Item 22	11%	0%	89%
Item 31	11%	33%	56%
Item 34	11%	0%	89%
Item 41	11%	22%	67%
Item 46	11%	22%	67%
Item 6	22%	11%	67%
Item 14	22%	11%	67%
Item 25	22%	33%	45%
Item 32	22%	11%	67%
Item 40	22%	33%	45%
Item 42	22%	22%	56%
Item 43	22%	33%	45%
Item 44	22%	22%	56%
Item 45	22%	22%	56%
Item 51	22%	33%	45%

Estratégias e medidas utilizadas pelos/as professores/as do 1º Ciclo do EB para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita

Item 3	33%	0%	67%
Item 8	33%	0%	67%
Item 11	33%	0%	67%
Item 13	33%	0%	67%
Item 15	33%	0%	67%
Item 17	33%	0%	67%
Item 24	33%	0%	67%
Item 26	33%	22%	45%
Item 27	33%	0%	67%
Item 33	33%	0%	67%
Item 39	33%	11%	56%
Item 47	33%	33%	34%
Item 48	33%	22%	45%
Item 49	33%	22%	45%
Item 5	44%	0%	56%
Item 10	44%	22%	34%
Item 20	44%	0%	56%
Item 30	44%	22%	34%
Item 36	44%	11%	45%
Item 37	44%	11%	45%
Item 38	44%	11%	45%
Item 50	44%	22%	34%
Item 2	56%	0%	44%
Item 7	56%	11%	33%
Item 9	56%	0%	44%
Item 16	56%	0%	44%
Item 19	56%	0%	44%
Item 23	56%	22%	22%
Item 28	56%	0%	44%
Item 35	56%	0%	44%
Item 4	67%	0%	33%
Item 12	67%	0%	33%
Item 18	67%	22%	11%
Item 29	67%	11%	22%

Na Tabela 13, pode verificar-se que as questões mais fáceis para este grupo de participantes, tendo 67% de acertos, correspondem aos itens 4 (“Qual das seguintes frases descreve melhor a consciência fonémica?”), 12 (“Qual das seguintes afirmações constitui a melhor descrição das relações entre a capacidade de descodificação de palavras e a compreensão leitora?”), 18 (“Ensinar alunos do 1º ano acerca dos sons iniciais e acerca das rimas das palavras, pode ajudá-los fundamentalmente a descodificar qual das seguintes palavras”) e 29 (“Qual dos seguintes alunos precisa mais de intervenção?”). Quanto aos itens com menor percentagem de acertos, os professores de educação especial pontuaram 11% nos itens 1 (“Uma educadora de infância pretende que os seus alunos tenham um maior conhecimento das letras e da associação das letras aos respetivos sons. Qual das seguintes atividades será mais adequada para esse efeito?”), 21, 22 (“Qual dos seguintes conjuntos de palavras deverá ser utilizado para introduzir a ideia de análise morfológica junto de alunos do 3º ano?”), 31 (“Um professor do 4º ano nota que os alunos que compreendem melhor os textos informativos são tendencialmente os mais fluentes na leitura oral. O que é que explica melhor este facto?”), 34 (“Uma professora do 4º ano tem uma aluna que lê fluentemente, mas que tem dificuldades em responder a perguntas de compreensão. Qual é a primeira coisa que a professora deve avaliar, no sentido de a ajudar?”), 41 e 46 (“Uma professora do 4º ano quer que os alunos comparem e contrastem duas histórias que acabaram de ler. Qual dos seguintes tipos de organizadores gráficos será mais útil para atingir este objetivo”).

Os itens 1, 21, 22 e 34 foram aqueles que obtiveram maior percentagem de respostas erradas (89% em cada), enquanto no item 18 apenas existiram 11% de respostas incorretas (Tabela 13).

Tabela 14 – Respostas com maior percentagem de erro, com a alínea mais frequentemente selecionada, no Questionário para Professores de Educação Especial (n=9)

Item	% Erros	Questão	Alínea mais frequente
Item 1	89%	Uma educadora de infância pretende que os seus alunos tenham um maior conhecimento das letras e da	Alínea a) Utilizar muitas etiquetas (rótulos) na sala de aula, com texto muito claro e visível (<u>com 4/9 respostas</u>)

		associação das letras aos respetivos sons. Qual das seguintes atividades será mais adequada para esse efeito?	Alínea d) Ler para as crianças enfatizando o som inicial de algumas palavras (<u>com 4/9 respostas</u>)
Item 21	89%	A Joana é uma aluna do 3º ano que normalmente é colaborante, mas detesta ler em voz alta na turma. Quando está a ler livros apropriados para a sua idade, fá-lo, em geral, com 86% de precisão, mas de forma laboriosa e inexpressiva. Contudo, responde facilmente a perguntas básicas de compreensão e é capaz de participar nas discussões acerca dos textos lidos na aula. A professora da Joana deve	Alínea c) Dar à Joana textos do 3º ano, mas deixá-la ler silenciosamente e não em voz alta (<u>com 5/9 respostas</u>)
Item 22	89%	Qual dos seguintes conjuntos de palavras deverá ser utilizado para introduzir a ideia de análise morfológica junto de alunos do 3º ano?	Alínea a) Grito, gripe, filme, limpo, tinto (<u>com 3/9 respostas</u>) Alínea b) Falar, falei, falava, falaria, falador (<u>com 3/9 respostas</u>)
Item 34	89%	Uma professora do 4º ano tem uma aluna que lê fluentemente, mas que tem dificuldades em responder a perguntas de compreensão. Qual é a <u>primeira</u> coisa que	Alínea c) As competências metacognitivas da aluna (<u>com 4/9 respostas</u>) Alínea a) A consciência fonémica da aluna (<u>com 3/9 respostas</u>)

a professora deve avaliar, no sentido de a ajudar?

Após esta análise, realizou-se, à semelhança do estudo de Lopes et al. (2014), um agrupamento dos itens em três fatores (Consciência Fonémica; Fluência/Vocabulário/Compreensão; Avaliação/Intervenção). Estes fatores não foram definidos de acordo com uma análise fatorial, mas de acordo com o conteúdo dos itens, porque o estudo não tem uma amostra suficientemente grande para a realização de uma análise fatorial.

Inicialmente consideraram-se os grupos de participantes de forma separada, tal como se pode observar nas Tabelas em anexo (Anexo F a K). Além disso, calculou-se, ainda, a proporção de acertos para cada um dos fatores consoante a fórmula:

$$\text{Proporção de Acertos} = \frac{\text{número de acertos aos itens do fator} \times 100}{n \text{ professores} \times \text{quantidade de itens no fator}}$$

Deste modo, e de forma exemplificativa, no caso do Fator “Consciência Fonémica”, a proporção de acertos foi calculada da seguinte forma:

$$\text{Proporção de Acertos} = \frac{67 \text{ respostas acertadas} \times 100}{14 \text{ professores} \times 13 \text{ itens}}$$

Posto isto, o Fator “Consciência Fonémica” foi constituído pelos itens 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 18 e 19; o Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” possuía 30 itens (i.e., item 2, 3, 12, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 34, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 44, 45, 46, 49, 50 e 51) e o Fator “Avaliação/Intervenção” foi composto por 8 itens (i.e., item 26, 27, 29, 35, 36, 43, 47 e 48).

Em relação ao grupo de professores titulares de turma, no Fator “Consciência Fonémica” a percentagem de acertos variou entre 0% e 79% com uma média de 37%; no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” a percentagem de acertos variou entre 0% e 93%, com uma média de 44%; , e no Fator “Avaliação/Intervenção” a percentagem de acertos variou entre 0% e 71% e uma média de 36% (Anexos F a H).

Quanto aos docentes de educação especial, no Fator “Consciência Fonémica” a percentagem de acertos variou entre 11% e 67%, com uma média de 42.7%; no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” a percentagem de acertos variou entre 11% e 67%, com uma média de 31.7%; e no Fator “Avaliação/Intervenção” a percentagem de acertos variou entre 33% e 67%, com uma média de 40.13% (Anexos I a K).

Comparando-se as proporções de acertos obtidas em relação aos professores titulares de turma e aos docentes de educação especial, por fatores, pode constatar-se que os docentes de educação especial apresentam proporções de acertos mais elevadas que as proporções dos professores titulares de turma nos fatores “Consciência Fonémica” e “Avaliação/Intervenção”. Contudo, em ambos os grupos pode verificar-se que em nenhum dos casos as proporções de acertos se aproximam dos 50% em qualquer um dos fatores.

Foi, ainda, efetuada uma análise para verificar se as diferenças em termos de proporções de acertos para cada fator era significativa. Esta análise foi realizada através do uso de um teste não-paramétrico para duas populações independentes (i.e., população dos professores titulares de turma e população de docentes de educação especial), tendo sido escolhido o teste do Qui-quadrado (χ^2) (Maroco, 2007).

Através do Teste Qui-quadrado, pôde verificar-se que não existiram diferenças estatisticamente significativas, quando comparadas as proporções de acertos dos dois grupos populacionais, para cada um dos fatores, com um nível de significância de 5%. Para a realização das tabelas em anexo (Anexos L a N), procedeu-se à junção das percentagens obtidas nas respostas erradas e nas respostas “Não Sei”, visto que em ambos os casos se considerou que existia ausência de conhecimento da resposta certa.

Para o Fator “Consciência Fonémica” $\chi^2=.0849$, com $p\text{-value}=.77$, ou seja não significativo com $p<.05$; para o Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” $\chi^2=.5149$, com $p\text{-value}=.47$, ou seja não significativo com $p<.05$; e o Fator “Avaliação/Intervenção” $\chi^2=0$, com $p\text{-value}=1$, ou seja não significativo com $p<.05$ (Anexos L a N).

Tendo em conta que apesar de as proporções de acertos, para cada um dos fatores, variarem consoante o grupo de professores, quando comparadas as duas amostras, as diferenças encontradas não foram estatisticamente significativas. Deste modo, procedeu-se à junção das respostas dos 23 docentes (14 titulares de turma e nove docentes de

educação especial) obtendo-se as percentagens de acertos, respostas erradas e respostas “Não Sei” constantes na Tabela 15.

Tabela 15 – Percentagens, por item, de acerto, de respostas «Não sei» e de respostas erradas, no Questionário para Professores Titulares de Turma e no Questionário para Professores de Educação Especial (n=23)

Item	% Acerto	% “Não Sei”	% Erros
Item 21	4%	4%	92%
Item 41	4%	26%	70%
Item 6	9%	4%	87%
Item 27	13%	9%	78%
Item 31	13%	13%	74%
Item 33	13%	0%	87%
Item 46	13%	9%	78%
Item 1	17%	0%	83%
Item 25	17%	22%	61%
Item 47	17%	26%	57%
Item 14	22%	4%	74%
Item 34	22%	0%	78%
Item 42	22%	17%	61%
Item 22	26%	9%	65%
Item 43	26%	17%	57%
Item 3	30%	9%	61%
Item 8	30%	9%	61%
Item 11	30%	0%	70%
Item 13	30%	9%	61%
Item 17	30%	9%	61%
Item 26	30%	13%	57%
Item 5	39%	0%	61%
Item 7	39%	17%	44%
Item 18	39%	22%	39%
Item 30	39%	17%	44%
Item 32	39%	13%	48%
Item 44	39%	22%	39%

Item 9	43%	0%	57%
Item 15	43%	17%	40%
Item 16	43%	0%	57%
Item 48	43%	13%	44%
Item 49	43%	17%	40%
Item 23	48%	17%	35%
Item 35	48%	9%	43%
Item 10	52%	17%	31%
Item 20	52%	4%	44%
Item 24	52%	0%	48%
Item 39	52%	9%	39%
Item 40	52%	13%	35%
Item 45	57%	17%	26%
Item 50	57%	13%	30%
Item 51	57%	17%	26%
Item 2	61%	0%	39%
Item 29	61%	4%	35%
Item 36	61%	9%	30%
Item 38	61%	9%	30%
Item 4	65%	0%	35%
Item 12	65%	4%	31%
Item 19	70%	4%	26%
Item 28	70%	0%	30%
Item 37	74%	4%	22%

Como se pode observar na tabela 15, o item 37 (fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão”) obteve a maior percentagem de acertos, com 74%, seguindo-se os itens 19 (fator “Consciência Fonémica”) e 28 (fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão”) (“O João, aluno da 2ª classe, está a ler a seguinte frase: “No prato há uma data de caramelos”. O João lê: “No *parto* há uma data de *carmelos*”. Continua a ler sem tentar corrigir os erros, o que faz com frequência. Isto sugere que o João, provavelmente”), ambos com 70% de acertos. Já os itens 21 e 41(ambas pertencentes ao fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão”) apenas obtiveram

4% de respostas acertadas, podendo ser consideradas, na generalidade dos participantes, como as questões mais difíceis de responder.

Quanto às respostas erradas, os itens 41 e 47 (fator “Avaliação/Intervenção”) foram os que obtiveram percentagens mais elevadas (i.e., 26%) de respostas incorretas. O item 21 teve 92% de respostas “Não Sei”, seguindo-se os itens 6 e 33, com 87% deste tipo de resposta.

Os itens foram também agrupados por fatores e a proporção de acertos foi calculada (Tabelas 16 a 18).

Tabela 16 – Percentagem de respostas, dos participantes, acertadas e “Não Sei” no Fator “Consciência Fonémica” (n=23)

Item	% Acerto	% “Não Sei”
Item 1	17%	0%
Item 4	65%	0%
Item 5	39%	0%
Item 6	9%	4%
Item 7	39%	17%
Item 8	30%	9%
Item 9	43%	0%
Item 10	52%	17%
Item 11	30%	0%
Item 13	30%	9%
Item 15	43%	17%
Item 18	39%	22%
Item 19	70%	4%

Neste fator, o item 19 foi na generalidade aquele que obteve uma percentagem mais elevada de acertos, com 70%, e o item 6 pareceu ser o mais difícil de responder, visto ter apenas 9% de respostas corretas. A percentagem de acertos para o Fator “Consciência Fonémica” variou entre 9% e 70%, com uma média de 38.9%.

Tabela 17 – Percentagem de respostas, dos participantes, acertadas e “Não Sei” no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” (n=23)

Item	% Acerto	% “Não Sei”
Item 2	61%	0%
Item 3	30%	9%
Item 12	65%	4%
Item 14	22%	4%
Item 16	43%	0%
Item 17	30%	9%
Item 20	52%	4%
Item 21	4%	4%
Item 22	26%	9%
Item 23	48%	17%
Item 24	52%	0%
Item 25	17%	22%
Item 28	70%	0%
Item 30	39%	17%
Item 31	13%	13%
Item 32	39%	13%
Item 33	13%	0%
Item 34	22%	0%
Item 37	74%	4%
Item 38	61%	9%
Item 39	52%	9%
Item 40	52%	13%
Item 41	4%	26%
Item 42	22%	17%
Item 44	39%	22%
Item 45	57%	17%
Item 46	13%	9%
Item 49	43%	17%
Item 50	57%	13%
Item 51	57%	17%

No Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão”, o item mais evidenciado foi o 37 (“Uma professora do 4º ano pretende lecionar uma unidade sobre o aparelho digestivo. Qual dos seguintes tipos de palavras será mais adequado ensinar, para preparar o tema?”) com 74% de acertos, seguindo-se o item 28 com 70%. A percentagem de acertos para o Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” variou entre 4% e 74%, com uma média de 39.2%.

Tabela 18 – Percentagem de respostas, dos participantes, acertadas e “Não Sei” no Fator “Avaliação/Intervenção” (n=23)

Item	% Acerto	% “Não Sei”
Item 26	30%	13%
Item 27	13%	9%
Item 29	61%	4%
Item 35	48%	9%
Item 36	61%	9%
Item 43	26%	17%
Item 47	17%	26%
Item 48	43%	13%

O Fator “Avaliação/Intervenção” apresentou uma maior percentagem de acertos nos itens 29 e 36, ambos com 61% de respostas corretas, enquanto o item 27 apenas obteve 13% de acertos. A percentagem de acertos para o Fator “Avaliação/Intervenção” variou entre 13% e 61%, com uma média de 37.4%.

Em relação à proporção de acertos, o fator com maior percentagem corresponde ao Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão”, com 39.28%, seguindo-se o Fator “Consciência Fonémica” com 39.13% e por último o Fator “Avaliação/Intervenção” com 37.5%. Ainda assim, em todos os casos, a proporção de acertos não chega a 40%, revelando uma falta de conhecimento superior a 50% em todos os fatores.

Após realizadas todas as análises, pareceu interessante saber se o fator cansaço poderia ter influenciado de forma negativa as respostas dadas pelos docentes ao longo do questionário TKS. Assim, os itens foram agrupados em grupos de 10, tendo o último grupo ficado com 11 itens, e calculou-se a proporção de acertos para cada um dos grupos de itens (Tabela 19).

Tabela 19 – Grupos de itens e proporção de acertos no TKS dos professores titulares de turma e dos docentes de educação especial (n=23)

Grupos	Itens	Proporção de acertos dos prof. Titulares de Turma	Proporção de acertos dos prof. Educação Esp.
Grupo 1	Item 1	36.43%	42.22%
	Item 2		
	Item 3		
	Item 4		
	Item 5		
	Item 6		
	Item 7		
	Item 8		
	Item 9		
	Item 10		
Grupo 2	Item 11	41.43%	44.44%
	Item 12		
	Item 13		
	Item 14		
	Item 15		
	Item 16		
	Item 17		
	Item 18		
	Item 19		
	Item 20		
Grupo 3	Item 21	35.71%	36.67%
	Item 22		
	Item 23		
	Item 24		
	Item 25		
	Item 26		
	Item 27		
	Item 28		
	Item 29		
	Item 30		
Grupo 4	Item 31	50.71%	32.22%
	Item 32		
	Item 33		
	Item 34		
	Item 35		
	Item 36		
	Item 37		
	Item 38		

	Item 39		
	Item 40		
	Item 41		
	Item 42		
	Item 43		
	Item 44		
	Item 45		
Grupo 5	Item 46	40.26%	25.25%
	Item 47		
	Item 48		
	Item 49		
	Item 50		
	Item 51		

Tal como se pode observar na Tabela 19 e tendo em conta as proporções de acertos obtidas por cada um dos grupos, em relação ao grupo de professores titulares de turma, o fator cansaço parece não ter influenciado as respostas ao questionário, visto que existem proporções relativamente mais elevadas nos grupos 4 e 5 do que nos grupos 1 e 3. Relativamente ao grupo de docentes de educação especial, a diminuição da proporção de acertos ao longo do questionário poderá eventualmente ser justificado pelo fator cansaço, no entanto devido à dimensão da amostra tal não pode ser completamente garantido.

4. Descrição da turma obtida pelos relatos dos Professores Titulares de Turma

Foi ainda solicitado aos professores titulares de turma que referissem alguns dados sobre a turma que lecionavam. Deste modo, pediu-se para referirem quantos alunos existiam na turma e qual o rendimento escolar médio da mesma, obtendo-se os resultados da Tabela 20.

Tabela 20 - Número de alunos e rendimento escolar, médio, da turma

Número de alunos/as da turma:	N
De 16 a 20	7
De 21 a 25	5
Mais de 25	2
Rendimento escolar da turma:	
Razoável	3
Bom	9
Muito Bom	2

Interessou, assim, conhecer quantos alunos com dificuldades na aprendizagem na leitura e na escrita existiam na turma, sendo que 12 professores afirmaram ter três alunos com estas características, outro referiu não ter nenhum aluno na turma com estas dificuldades e um professor disse ter dois alunos que evidenciavam dificuldades a este nível.

Quanto ao número de alunos com sucesso pleno (i.e., positiva a todas as disciplinas), pôde verificar-se que o número mínimo foi de quatro alunos e o máximo de 24 alunos, sendo a média de, aproximadamente, 15 alunos com sucesso pleno.

Os professores foram ainda questionados quanto ao número de alunos que obtiveram Bom ou Muito Bom na disciplina de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (Tabela 21).

Tabela 21 - Número de alunos com Bom e Muito Bom nas disciplinas de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressões (n=12)

Número de alunos/as com Bom e Muito Bom a Português	Número de alunos/as com Bom e Muito Bom a Matemática	Número de alunos/as com Bom e Muito Bom a Estudo do Meio	Número de alunos/as com Bom e Muito Bom a Expressões
10	14	16	18
17	19	20	20
12	14	15	18
4	5	7	7
16	18	18	18
20	21	24	24
19	18	20	20
16	16	16	18
14	13	14	19
14	16	18	23
17	17	17	20
8	8	10	13

Tal como se pode observar na Tabela 21, dois dos participantes não responderam à questão, no entanto observou-se que na disciplina de Português o número máximo de alunos com Bom e Muito Bom é 20 e o mínimo é quatro, sendo a mediana de 15 alunos e a moda 14, 16 e 17 alunos. Dois dos 14 docentes referiram, ainda, ter alunos com o Português como Língua Não Materna.

Foi também foco de atenção, o(s) método(s) preferencialmente utilizado(s) com o grupo turma, obtendo-se 12 respostas que foram inseridas na Tabela 22, de acordo com a

sua categoria. Nos métodos globais inserem-se as respostas dos participantes que referiram utilizar o Método da Escola Moderna, o Método das 28 palavras, os Métodos Globais ou a Pedagogia de Paulo Freire. Os métodos fónicos dizem respeito às respostas dos docentes que utilizavam o Método Analítico-sintético, o Método Fónico ou o Método Sintético-analítico. Nos métodos mistos inserem-se respostas como “Vários métodos de leitura adequado ao perfil de cada aluno” ou “Métodos Mistos, mas com incidência na vertente Método Analítico-Sintético de orientação Global. Aplico conforme as características da/os turma/alunos, o que acontece atualmente. A Aplicação de outros métodos surge quando é o mais indicado para o aluno”.

Tabela 22 - Método(s) utilizado(s) com o grupo turma (n=12)

	N
Métodos Globais	1
Métodos Fónicos	5
Métodos Mistos	6

5. Descrição do trabalho realizado pelos Professores Titulares de Turma com os alunos

Na última secção dos questionários aplicados a ambos os grupos de participantes, solicitou-se que estes escolhessem, de entre o leque de alunos que acompanhavam, um ou dois estudantes, descrevendo o trabalho que realizavam com cada um deles. Assim, de entre os dados obtidos no Questionário para Professores Titulares de Turma, a média de idades dos alunos retratados foi aproximadamente de oito anos, sendo a idade mínima de seis anos, a máxima de 11 anos e a moda de nove anos. Foram retratados cinco casos do género masculino e cinco do género feminino.

Tendo em conta a importância da diferenciação pedagógica em termos das idades e individualidades dos alunos, a mesma é também importante no que respeita à adequação das medidas de ensino em relação ao ano de escolaridade de cada um dos alunos. Deste modo, foi solicitado aos participantes que referissem o ano de escolaridade dos alunos que escolheram mencionar, obtendo-se os resultados que constam da Tabela 23.

Tabela 23 - Organização dos alunos por ano de escolaridade e idade (N=10)

Ano de Escolaridade	N	Idades (em anos)
1º ano	3	6, 6 e 7
2º ano	2	7 e 9
3º ano	2	8 e 9
4º ano	3	9, 9 e 11

Quando se questionaram os docentes “Utiliza o mesmo método de ensino da leitura que utiliza com a turma no trabalho com este aluno”, apenas cinco deles referiram utilizar outros métodos, como os “métodos fonológicos e sintético” ou o “método das 28 palavras”. Os restantes sete professores disseram não fazer essa diferenciação. Quando questionados se “Na sala de aula, diferencia o trabalho que realiza com este aluno daquele que faz com os restantes elementos da turma”, oito dos docentes referiram fazer este tipo de diferenciação.

O número de faltas que os alunos deram às aulas foi também tido em consideração, na medida em que as mesmas podem, por si só, resultar em dificuldades de aquisição de conhecimentos. Dos resultados obtidos, verificou-se que em média os alunos faltaram, aproximadamente, a seis aulas (min. = 0; máx. = 22; mo = 1).

Interessou também conhecer quando foram detetadas e diagnosticadas as primeiras dificuldades evidenciadas pelos alunos e observou-se que as mesmas apareciam, maioritariamente, no 1º ano de escolaridade, sendo diagnosticadas nesse mesmo ano letivo (Anexo O). Na identificação dos casos, os professores titulares de turma sinalizaram a maioria dos alunos (n = 10), os pais e os professores de educação especial foram responsáveis pela identificação de dois casos cada, respetivamente, e tanto o psicólogo como o terapeuta da fala fizeram a identificação de um aluno cada (Anexo O).

Quanto às provas de diagnóstico utilizadas, nove dos 12 docentes não souberam responder a esta questão. Porém, foram referidas as provas utilizadas em três dos dez alunos (Tabela 24).

Tabela 24 - Provas de diagnóstico utilizadas em três dos alunos mencionados e principais dificuldades evidenciadas

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Provas utilizadas	Principais dificuldades
6	1.º ano	DECIFRAR; PADD; PALPA-P; PRP; REI	Gerais
9	2.º ano	PRP	Dificuldades na linguagem, vocabulário e empenho
9	4.º ano	DECIFRAR; PRP; TLP	-

Legenda: DECIFRAR - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura; PADD - Prova de Análise e Despiste e Dislexia; PALPA-P - Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português; PRP - Prova de Reconhecimento de Palavra; REI - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura; TPL - Teste de Leitura de Palavras

Os docentes referiram também as principais dificuldades dos restantes alunos (i.e., dos sete alunos que não souberam mencionar os testes utilizados no diagnóstico dos mesmos), onde se pôde verificar que estes apresentavam dificuldades de atenção e concentração (PHDA); de insegurança; na aquisição da técnica de leitura; na fluência leitora e compreensão; na leitura de dissílabos e polissílabos, bem como na troca de letras do alfabeto; na identificação de fonemas; na decifração, conhecimento lexical, compreensão; na interpretação, ortografia, inferências; e um dos alunos tinha diagnóstico de dislexia.

Tendo em conta as medidas existentes, evidenciadas no Decreto-lei 54/2018, observou-se que um aluno beneficiava de medidas adicionais, outro de medidas seletivas e os restantes (n = 5 de 10 alunos) de medidas universais, tendo ainda sido criado um PEI para dois alunos (Anexo P). Em três dos dez casos, os professores não souberam identificar quais as medidas do Decreto-lei 54/2018 que os alunos beneficiavam (Anexo P).

Solicitou-se, então, que os docentes referissem que medidas eram adotadas em relação à Leitura, à Escrita e à Oralidade, obtendo-se os resultados apresentados nas seguintes tabelas.

Tabela 25 - Medidas de Leitura adotadas pelos professores titulares de turma (n=12)

Medidas de Leitura:	N
Maior acompanhamento individual em sala de aula	8
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura de textos	2
Exercícios de consciência fonológica	6
Reforço do ensino do código ortográfico (i.e., das correspondências entre letra-som)	3
Exercício da capacidade de descodificação, através da leitura de palavras e pseudopalavras	4
Treino de descodificação	4
Treino de fluência na leitura	5
Incentivo de leitura autónoma	7
Leitura de palavras e de textos	3
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em voz alta	5
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em silêncio	3
Exercícios de interpretação de texto	4
Ensino de estratégias de compreensão de leitura	4
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura autónoma de palavras, frases ou textos	0

Tabela 26- Medidas de Escrita adotadas pelos professores titulares de turma (n=12)

Medidas de Escrita:	N
Cópia de palavras difíceis (e.g., regras posicionais ou contextuais de ortografia, irregularidades ortográficas, estruturas silábicas complexas)	4
Cópia de frases e de textos	3
Exercícios de ditado de palavras e pseudopalavras	4
Exercícios de ditado de textos	2
Exercícios sobre os casos de leitura	6
Exercícios de ortografia	5
Exercícios de criação de texto	4
Exercícios de revisão e reescrita de texto	5
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na escrita de palavras, frases ou textos]	3

Tabela 27 - Medidas de Oralidade adotadas pelos professores titulares de turma (n=12)

Medidas de Oralidade:	N
Exercícios de consciência fonológica	5
Ensino de vocabulário	3
Exercícios de compreensão oral (e.g., interpretação de histórias lidas pelo/a professor/a)	6

Quanto aos materiais pedagógicos utilizados, foi pedido aos professores que selecionassem, de entre as opções, os três mais utilizados com os alunos e verificou-se que o “material (textos, frases e palavras) selecionados ou elaborados por si” foi a opção mais selecionada (n = 10 de 12), seguindo-se os “manuais específicos para a problemática das dificuldades de leitura e escrita” (n = 6 de 12).

Os professores responderam, ainda, à questão “Nos restantes domínios de aprendizagem, como é realizada a avaliação deste aluno (i.e., que adequações são utilizadas nos momentos de avaliação)”, tendo de optar pelas adequações disponibilizadas no questionário (Tabela 28).

Tabela 28 - Avaliação dos alunos noutros domínios de aprendizagem (n=12)

Nos restantes domínios de aprendizagem, como é realizada a avaliação deste aluno	N
É igual à dos colegas de turma	0
Tem mais tempo para realizar as atividades pretendidas	10
As fichas de avaliação são adaptadas	7
É feita uma leitura em voz alta do texto e das questões pelo/a professor/a	8
É dada uma tolerância para os erros ortográficos	6
Permite aos/às alunos/as responder através de um gravador	1
Utiliza testes curtos, em vez de longos	5
Permite tempo extra para realizar o teste	5
Usa testes orais	3
Permite a transcrição do teste	0
Faculta pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores	4
Assegura-se que as orientações são compreendidas	7
Faculta um exemplo do produto final	2
Faculta esboços escritos (i.e., notas orientadoras/impressas)	2

Segmenta apresentações longas	3
Ensina através de abordagens multissensoriais/manipulativas	1
Escreve os pontos-chave no quadro	3
Verifica oralmente a compreensão dos pontos-chave	5
Faculta tempo para responder às questões orais	3
Ensina o vocabulário previamente	5
Modela/demonstra/simula conceitos	3
Usa o computador para apoiar o ensino	7

Por fim, pediu-se aos docentes que referissem o tipo de apoio pedagógico dado aos alunos, observando-se que três dos dez alunos beneficiavam de apoio em sala de aula, quatro no apoio e três tinham-no na sala de aula e no apoio (Anexo Q).

6. Descrição do trabalho realizado pelos Professores de Educação Especial com os alunos

Perante os resultados obtidos no Questionário para Professores de Educação Especial e à semelhança do que foi solicitado no Questionário para Professores Titulares de Turma quanto à descrição do trabalho realizado com os alunos, verificou-se que, de entre os estudantes escolhidos pelos docentes de educação especial, sete eram do género masculino e um do género feminino. A média das idades era de cerca de oito anos (min. = 7; máx. = 10; mo = 8) (Tabela 29).

Tabela 29 - Organização dos alunos por ano de escolaridade e idade (n=8)

Ano de Escolaridade	N	Idades (em anos)
2º ano	3	7, 7 e 8
3º ano	3	8, 8 e 8
4º ano	2	10 e 10

Os oito docentes tiveram, também, de referir as vezes que cada um dos alunos escolhidos faltaram aos apoios. Em média os alunos faltaram, aproximadamente, a uma aula (min. = 0; máx. = 4; mo = 0).

Quanto à deteção e diagnóstico das dificuldades, este grupo de oito professores referiu que a deteção destas dificuldades em quatro dos alunos ocorreu no 1º ano, em três

dos alunos ocorreu no 2º ano e houve apenas um caso em que a deteção ocorreu no 3º ano de escolaridade (Anexo R).

A identificação dos casos foi feita, na sua maioria, pelos professores titulares de turma (n = 7 de 8); os docentes de educação especial sinalizaram quatro casos; o psicólogo um e o médico especialista outro (Anexo R).

Relativamente às provas utilizadas para a avaliação das dificuldades em língua portuguesa, obtiveram-se os resultados presentes na Tabela 30, na qual também constam as principais dificuldades que os professores de educação especial consideraram que os alunos apresentavam. Os docentes referiram, assim, que em cinco dos oito casos foi utilizada a Prova de Análise e Despiste e Dislexia (PADD), sendo a prova mais usada no diagnóstico das dificuldades dos alunos.

Tabela 30 - Provas de diagnóstico utilizadas nos alunos mencionados e principais dificuldades evidenciadas (n=8)

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Provas utilizadas	Principais dificuldades
7	2.º ano	DECIFRAR; PADD; PRP; REI; ALEPE; PAEL; TLP	Leitura e escrita
7	1.º ano	-	Troca na identificação de vogais e consoantes; dificuldade em escrever palavras com as letras dadas; dificuldade em identificar dezenas e unidades; dificuldade em identificar nºs a partir do 20
8	1.º ano	DECIFRAR; PADD	-
8	3.º ano	PADD	-
8	1.º ano	PADD; PALPA-P	-
8	2.º ano	DECIFRAR; PADD; TIL; PAEL; TLP	Dificuldades na linguagem compreensiva e expressiva, no desenvolvimento da expressão escrita; na velocidade leitora, nas capacidades percetivas, consciência fonológica, na capacidade de atenção/concentração
10	2.º ano	-	Leitura e escrita
10	1.º ano	-	-

Legenda: DECIFRAR - Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura; PADD - Prova de Análise e Despiste e Dislexia; PALPA-P - Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português; PRP - Prova de Reconhecimento de Palavra; REI - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura; ALEPE - Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu; PAEL - Prova de Avaliação da Fluência na Leitura; TPL - Teste de Leitura de Palavras; TIL - Teste de Idade de Leitura.

Das medidas educativas existentes e presentes no Decreto-lei 54/2018, os oito alunos beneficiavam de medidas universais, tal como se pode observar no Tabela 31. Foi também questionado a este grupo de participantes, quanto tempo demorou o aluno a ter um acompanhamento específico, após este ter sido referenciado e quem ficou responsável pelo acompanhamento do mesmo (Tabela 31).

Tabela 31 - Medidas do Decreto-lei 54/2018 e acompanhamentos (n=8)

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Medidas do Decreto-lei 54/2018	Tempo que demorou a ter acompanhamento específico	Responsável pelo acompanhamento
7	2.º ano	Medidas Universais	Imediato	Prof. Educação especial
7	1.º ano	Medidas Universais	1 mês	Prof. Titular de turma; Prof. do apoio educativo; Psicóloga; Prof. Educação especial; EMAEI; EE
8	1.º ano	Medidas Universais	1 mês	
8	3.º ano	Medidas Seletivas	1 mês	
8	1.º ano	Medidas Universais	1 mês	
8	2.º ano	Medidas Universais	Imediato	Prof. Titular de turma
10	2.º ano	Medidas Universais	Imediato	Prof. Titular de turma; Prof. Educação especial
10	1.º ano	Medidas Universais	1 período letivo	Prof. Titular de turma; Prof. Educação especial

Ainda referente ao acompanhamento de cada um dos alunos, os docentes tiveram de referir há quanto tempo os alunos tinham acompanhamento, com que regularidade e com que duração (Anexo S). Dos oito alunos, um deles tinha acompanhamento uma vez por

semana, seis eram acompanhados duas vezes por semana e um tinha acompanhamento três vezes por semana. Quanto à duração, em cinco dos oito casos, o acompanhamento tinha uma duração de 45 minutos, num outro caso a duração era entre os 45 minutos e 1 hora e nos restantes dois casos o acompanhamento durava 1 hora (Anexo S).

Em relação ao tipo de sessões, em dois dos casos estas foram individuais, três em pequeno grupo, duas em coadjuvância e num dos casos o aluno tanto tinha sessões individuais como em pequeno grupo.

Tendo por base as respostas fornecidas pelos participantes deste grupo, pôde verificar-se que sete dos oito alunos referidos demonstrou progressos.

Os professores de educação especial tiveram ainda de responder, à semelhança dos professores titulares de turma, a questões relativas às adequações que faziam em relação à leitura, escrita e oralidade. Assim, observou-se que, no âmbito da leitura, os docentes de educação especial utilizaram mais as seguintes medidas: exercícios de consciência fonológica, exercícios de capacidade de descodificação, através da leitura de palavras e pseudopalavras e leitura de palavras e textos (Tabela 32).

Tabela 32 - Medidas de Leitura adotadas pelos professores de educação especial (n=8)

Medidas de Leitura:	N
Maior acompanhamento individual em sala de aula	6
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura de textos	2
Exercícios de consciência fonológica	6
Reforço do ensino do código ortográfico (i.e., das correspondências entre letra-som)	5
Exercício da capacidade de descodificação, através da leitura de palavras e pseudopalavras	6
Treino de descodificação	5
Treino de fluência na leitura	5
Incentivo de leitura autónoma	5
Leitura de palavras e de textos	6
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em voz alta	4

Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em silêncio	4
Exercícios de interpretação de texto	2
Ensino de estratégias de compreensão de leitura	3
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura autónoma de palavras, frases ou textos	2

Quanto às medidas utilizadas em relação à escrita, estes professores privilegiaram os exercícios em que existia ditado de palavras e pseudopalavras, os que remetiam para casos de leitura e os exercícios de ortografia (Tabela 33).

Tabela 33 - Medidas de Escrita adotadas pelos professores de educação especial (n=8)

Medidas de Escrita:	N
Cópia de palavras difíceis (e.g., regras posicionais ou contextuais de ortografia, irregularidades ortográficas, estruturas silábicas complexas)	2
Cópia de frases e de textos	2
Exercícios de ditado de palavras e pseudopalavras	6
Exercícios de ditado de textos	2
Exercícios sobre os casos de leitura	6
Exercícios de ortografia	6
Exercícios de criação de texto	4
Exercícios de revisão e reescrita de texto	4
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na escrita de palavras, frases ou textos	3

Por fim, relativamente às medidas de oralidade, os docentes de educação especial utilizaram menos o ensino de vocabulário, por comparação aos exercícios de consciência fonológica (os mais utilizados, n = 7 de 8) e aos exercícios de compreensão oral (n = 6 de 8) (Tabela 34).

Tabela 34 - Medidas de Oralidade adotadas pelos professores de educação especial (n=8)

Medidas de Oralidade:	N
Exercícios de consciência fonológica	7

Ensino de vocabulário	3
Exercícios de compreensão oral (e.g., interpretação de histórias lidas pelo/a professor/a)	6

Foi solicitado a este grupo de participantes que seleccionasse três dos materiais pedagógicos que mais utilizavam no apoio aos alunos, obtendo-se os resultados apresentados na Tabela 35. Segundo estes, verificou-se que a maioria dos professores (n = 7 de 8) utilizou material selecionado ou elaborado por eles.

Tabela 35 - Materiais Pedagógicos utilizados no acompanhamento dos alunos (n=8)

Materiais Pedagógicos utilizados	N
Textos e exercícios do manual adotado	3
Textos e exercícios de outros manuais	3
Material (textos, frases e palavras) selecionados ou elaborados por si	7
Material (textos, frases e palavras) já existentes na escola	3
Manuais específicos para a problemática das dificuldades de leitura e escrita	4

Tendo em conta a tabela anterior e a prevalência de materiais auto-elaborados, pareceu importante conhecer em que se baseavam os docentes para preparar esses mesmos materiais, verificando-se que estes se baseavam, maioritariamente, nas suas formações (n = 7 de 8), nas suas experiências profissionais (n = 6 de 8) e nos livros sobre a problemática da leitura e escrita (n = 5 de 8) (Anexo T).

Os professores foram também questionados em relação aos métodos de ensino que utilizavam com os alunos, mas apenas quatro dos oito docentes respondeu a esta questão. Assim, verifica-se que um deles usava o Método das 28 palavras; outro conjugava os Métodos Globais, os Métodos Fónicos, o Método Fononímico e o Método da Paula Teles; um terceiro docente utilizava os Métodos de Jean-Quit Rit e da Escola Moderna; e o quarto fazia uso do Método silábico (Anexo U).

No final do questionário, os professores foram questionados acerca da articulação do seu trabalho com os professores titulares de turma, observando-se que sete dos oito professores fazia sempre essa articulação e apenas um articulava, às vezes, o seu trabalho com os titulares de turma. Estas articulações passavam por reuniões dos docentes para preparação das aulas seguintes; pela observação dos resultados obtidos com o trabalho

desenvolvido, planificações, avaliações, participação e envolvimento do aluno; pela discussão de trabalhos via email e telemóvel; e pela discussão da evolução verificada, das dificuldades específicas do aluno e do tipo de exercício em que seria necessário insistir.

Discussão

No presente estudo exploratório, que teve por objetivos identificar os conhecimentos e formação que os docentes têm sobre a aprendizagem da leitura e escrita, assim como acerca das dificuldades que podem ocorrer ao longo da aprendizagem e das formas como os docentes conseguem detetar e sinalizar as dificuldades de aprendizagem de leitura e de escrita dos seus alunos; conhecer mais detalhadamente as medidas educativas adotadas para os ajudar; e avaliar os conhecimentos dos docentes em relação ao ensino da Leitura e da Escrita, verificou-se a existência de algumas lacunas na formação dos docentes do presente estudo. De facto, os docentes referiram não abordar de forma aprofundada aqueles que seriam os pilares do conhecimento base para um bom ensino da leitura (i.e., fonologia do português europeu, o código ortográfico, os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita, a consciência fonémica, a instrução fónica, a avaliação e as diferentes formas de intervenção na dislexia). Este conhecimento aparentemente pouco aprofundado face aos principais aspetos do ensino da leitura vai ao encontro do que Spear-Swerling e colaboradores (2005) observaram no seu estudo (i.e., as dificuldades evidenciadas pelos próprios docentes na contagem de fonemas e de morfemas, bem como as dificuldades que estes sentiam nos aspetos referentes à consciência fonológica e à instrução fónica). Concomitantemente, quando se observam as proporções de acertos nos três fatores do TKS (i.e., Consciência Fonémica; Fluência/Vocabulário/Compreensão; Avaliação/Intervenção) parece que a maioria dos professores revela uma ausência de conhecimento superior a 50%. Estes resultados vão ao encontro da autoavaliação que os docentes fizeram dos seus conhecimentos ao nível da leitura, sendo assim resultados preocupantes, pois este aparente fraco conhecimento poderá influenciar a forma como os professores lecionam as suas aulas e apoiam os alunos com dificuldades na leitura e na escrita.

Estas lacunas poderão estar na base de uma incorreta escolha dos métodos selecionados no processo ensino-aprendizagem. Tal como mencionado no NRP (2000) e nos estudos de Slavin e colegas (2011) e Vaughn e Wanzek (2014) os métodos mais eficazes para o ensino da leitura são os métodos fónicos (i.e., analítico-sintético), no entanto apesar de os participantes do estudo referirem que conhecem os diferentes métodos de ensino da leitura e a eficácia científica dos mesmos, estes referiram conhecer melhor e utilizar mais os métodos globais (cientificamente demonstrados como menos eficazes no processo de ensino-aprendizagem). Contudo, quando questionados acerca do método utilizado com o grupo turma, estes relataram utilizar mais os métodos mistos ou os métodos fónicos. Esta discordância entre o facto de os docentes dizerem que conhecem e utilizam mais os métodos globais mas ao nível do grupo turma darem preferência aos métodos mistos ou fónicos, levanta questões sobre se os docentes conhecem realmente quais os métodos fónicos, quais os globais e os mistos e qual a eficácia de cada um deles no ensino e na aprendizagem da leitura. Porém, a influência do “grupo-ano” poderá também estar na origem da escolha de métodos menos eficazes no ensino da leitura e escrita.

Um outro aspeto a ressaltar diz respeito ao uso de materiais construídos pelos próprios docentes e ao seu autodidatismo. Na verdade, é bom que os docentes se interessem pelos conteúdos temáticos que leccionam e que procurem atividades e informações diferentes daquelas que vêm nos manuais. Contudo, é necessário que se tenha uma atenção redobrada face a materiais “novos”, pois estes poderão não ter a qualidade necessária nem desenvolverem as competências que o docente quer estimular. Assim, é muito importante verificar se a fonte de pesquisa é fidedigna, visto que se corre o risco de não ser assegurada a coerência necessária e a qualidade do trabalho desenvolvido. Além disso, para se poder criar e selecionar materiais pedagógicos é necessário existir um conhecimento aprofundado face às temáticas a abordar (neste caso, a língua e os processos específicos envolvidos na aprendizagem da leitura). Ora, tendo em conta os resultados obtidos no presente estudo, parece que os participantes não aparentam possuir as ferramentas necessárias para a construção de materiais autodidáticos, devido, por exemplo, aos fracos resultados obtidos nos diferentes fatores avaliados pelo TKS e à referência ao facto de terem pouca preparação ao nível da fonologia e do conhecimento das características do código ortográfico do Português.

De acordo com os resultados, os docentes baseiam-se nas suas formações para produzir os seus materiais. Ainda assim, de acordo com os dados obtidos nem 50% dos professores possuíam formações especializadas na resposta aos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. O facto de as ações de formação exercerem um peso importante no ensino da leitura e de os docentes referirem que utilizam mais os métodos globais, levanta uma questão importante: “Estarão as formações a dar ênfase aos métodos globais?” Esta questão é importante para que se perceba onde se pode intervir, de modo a incentivar a atualização do conhecimento científico dos professores e melhorar a preparação na utilização dos métodos que se têm revelado mais eficazes no ensino da leitura, isto é, os métodos fónicos.

Além disso, do testemunho dos participantes neste estudo, infere-se que, pelo menos nalguns casos, existirá falta de supervisão e orientação do trabalho por docentes com experiência e formação especializada na área das dificuldades de aprendizagem na leitura. Esta supervisão pelos pares com formação e conhecimentos especializados nesta temática seria benéfica para os docentes em geral, visto que fomentaria discussões de natureza reflexiva e colaborativa, bem como um espaço de transformação (Moreira, 2015). A supervisão pelos pares permitiria assim o desenvolvimento de “ambientes promotores da construção e/ou do desenvolvimento profissional” (Soares, 2021, p.8), existindo momentos de observação, de acompanhamento e de avaliação, se necessário, bem como o uso de estratégias “como o feedback, o questionamento, o apoio, sugestões, sínteses e esclarecimentos conceituais” (Soares, 2021, p.8).

Neste sentido, e tendo em conta a importância do trabalho realizado pelos docentes, é na sala de aula que os professores conseguem intervir, primeiramente, em possíveis dificuldades que possam existir. Sendo os responsáveis pela maioria das sinalizações das dificuldades dos alunos na leitura (tal como observado nos resultados apresentados), estes agentes de ensino desempenham um papel fundamental na seleção de estratégias e programas que melhorem a aprendizagem dos seus alunos em sala de aula (Slavin et al., (2011). De facto, Moreira (2015) frizou que um ensino de qualidade se baseia, entre outros aspetos, em “professores qualificados, trabalhadores do conhecimento de alto nível [...] que usam métodos ativos, abordagens variadas” (p.51). Se existir um acompanhamento mais próximo por parte dos docentes, bem como a seleção de materiais de qualidade aliados à escolha dos métodos fónicos, poder-se-ia reduzir a percentagem

de alunos que não passam, por exemplo, do nível 1 de proficiência na leitura (dados obtidos pelo IAVE, 2019), bem como daqueles que apresentam reprovações no ensino primário e um desinvestimento em atividades de leitura. Uma outra forma de melhorar o ensino da leitura e quiçá o gosto pela mesma, tal como mencionado por Whorrall e Cabell (2015) e outros autores (e.g., Fricke et al., 2013), diz respeito ao ensino de um vocabulário sofisticado. Porém, os resultados obtidos evidenciam que os docentes, quer os titulares de turma como os de educação especial, parecem delegar para segundo plano os exercícios que treinam esta competência. Além do referido, o estímulo da leitura autónoma e da leitura silenciosa evidenciado pelos resultados obtidos demonstra que as adequações realizadas com os alunos que apresentam dificuldades poderão não ter os resultados esperados (i.e., melhoria das dificuldades e auxílio na execução das tarefas), dado que a escolha deste tipo de adequações não permite que o docente consiga monitorizar o desempenho do aluno e dar o feedback de que necessita para progredir. A escrita de ditados também é pouco utilizada no grupo turma, o que dificulta, igualmente, a monitorização do desempenho e da evolução dos alunos na escrita. Estas duas estratégias (i.e., leitura em voz alta e escrita de ditados) são fomentadas no Projeto IDEA (Gonçalves, 2013) (que será discutido mais à frente), de modo a avaliar e monitorizar a evolução das aprendizagens dos alunos.

Ainda assim, os resultados obtidos permitiram verificar que ao nível dos apoios, apesar de os alunos poderem ter de esperar um mês para serem acompanhados em educação especial (aspeto que poderia ser colmatado com a colocação de mais profissionais da área em ambientes escolares), a duração dos apoios vai ao encontro das intervenções realizadas por Vaughn e Wanzek (2014). Ainda relativamente aos apoios, verifica-se que existem alunos que beneficiam de apoios individuais, o que de acordo com Slavin et al. (2011) permite obter melhores efeitos na melhoria das dificuldades apresentadas ao nível da leitura.

Apesar de tentarem fazer adequações no processo de ensino-aprendizagem, em prol das dificuldades apresentadas pelos seus alunos, fomentando um melhor desempenho ao nível dos resultados na leitura, verificou-se que os docentes aparentam não possuir um conhecimento alargado em relação às principais dificuldades e aos testes utilizados no diagnóstico dos seus alunos, bem como das medidas do Decreto-Lei 54/2018 de que estes beneficiavam. Este facto poderá resultar de uma reduzida multidisciplinaridade entre os

professores das diferentes áreas de ensino, os docentes de educação especial, o psicólogo do Agrupamento e os pais dos alunos. Porém, e tal como mencionado por Ise et al. (2010) é de extrema importância haver um aumento na interação entre estes agentes de ensino.

De acordo com Bronfenbrenner (Bhering & Sarkis, 2009), a fusão entre as diversas áreas de conhecimento permite um maior conhecimento sobre o aluno e as suas dificuldades, permitindo uma atuação mais incisiva e eficaz junto do mesmo. Quando não há uma multidisciplinaridade e o uso de um modelo bioecológico, o desconhecimento de um ecossistema (e.g., professores) face a outro (e.g., psicólogo ou ambiente familiar) poderá resultar num desconhecimento global do aluno e das suas dificuldades, tendo uma adequação educativa menos ajustada às necessidades do mesmo.

Conclusões e Limitações

Ao longo deste trabalho constatou-se que a aprendizagem da leitura consiste num processo moroso e difícil para quem aprende e num conjunto complexo de conhecimentos que os docentes têm de ter para poderem ensinar os seus alunos da melhor forma. De facto, existe um vasto leque de conhecimentos que os docentes devem possuir para ajudar os seus alunos no processo de ensino-aprendizagem, porém neste estudo verificou-se a utilização de métodos cientificamente pouco eficazes, aparentes lacunas nos currículos dos cursos de ensino e das formações, bem como as práticas autodidáticas, constituindo aspetos preocupantes que nos devem levar ao encontro de soluções que permitam diminuir a incidência de alunos com dificuldades na leitura e, por consequência, com possível insucesso escolar. Um exemplo que poderia ajudar a melhorar os conhecimentos dos professores consiste na implementação de formações que abordem as temáticas pouco aprofundadas nos currículos como a fonologia do português europeu e o código ortográfico, de modo a que os mesmos possam melhorar o seu método de trabalho junto dos alunos com dificuldades na leitura e na escrita. Contudo, estas formações deverão ser acessíveis a um grande número de docentes. Também se poderia, junto do Ministério da Educação e com evidências fortes destas lacunas, chamar a atenção do mesmo para este tipo de estudos, fomentando o aumento da oferta de formação contínua, de modo a aprofundar as questões relacionadas com o ensino da leitura (e.g., *Big Five*) e os métodos

mais eficazes no ensino da mesma (i.e., métodos fónicos). Por fim, poderia também ser implementado o Projeto IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) cujo objetivo é o de que o aluno se conceba como um indivíduo em crescente desenvolvimento, partindo da sua zona de conforto, de modo a identificar recursos e potencialidades pessoais bem como quais as tentativas que se utilizaram anteriormente na remediação das suas dificuldades e em que áreas é necessário haver maior estimulação (Gonçalves, 2013). Este projeto poderá ser implementado, por exemplo, nas sessões de psicologia a nível grupal pelos diversos agrupamentos do País. Neste projeto analisam-se “os efeitos da identificação precoce de pequenos desfasamentos individuais; a monitorização de progressos individuais, de grupo e de escola; o treino repetido, intencional e intensivo, e sobretudo, a mudança conceptual” (Gonçalves, 2012, p.20). Visa-se utilizar uma monitorização e a avaliação funcional na qual se monitorizam as aprendizagens e as evoluções das dificuldades, através de instrumentos de aplicação repetida que permitem construir curvas de aprendizagem (Gonçalves, 2013). As metodologias são centradas no currículo ou em tarefas do quotidiano, de forma informal mas rigorosas. Alguns exemplos dos instrumentos utilizados para a avaliação dos alunos são: excertos de textos retirados dos próprios manuais escolares, pedindo-se ao aluno que o leia num minuto (verifica-se a quantidade de palavras lidas e a qualidade da leitura, i.e., se o aluno se engana a ler as palavras e se faz a autocorreção da leitura); a escrita de textos que serão analisados através da Escala AICE (Avaliação Informal da Composição Escrita que permite ter um resultado entre 5 e 100) e peças com as letras do abecedário para a construção de palavras com a “base” igual mas que altera uma vogal ou consoante (e.g., foca, toca, doca). Este Projeto foca-se na ideia de que todos os alunos com dificuldades, independentemente do seu diagnóstico ou ausência do mesmo, merecem ter apoios precoces, fomentando, ainda, a mudança de atitude e da existência de percursos educativos que sejam individualizados e alternativos (Gonçalves, 2012).

Além disso, e não permitindo atingir na íntegra os objetivos do estudo, verificou-se que não foi possível identificar as formas como os docentes detetaram e sinalizaram os alunos que apresentavam dificuldades na leitura. Esta falta de informação aliada ao pouco conhecimento que os docentes parecem ter acerca dos testes psicológicos utilizados no diagnóstico dos alunos e do desconhecimento revelado quanto às medidas educativas do

Decreto-Lei 54/2018 aplicadas pode revelar que a relação existente entre os professores titulares de turma, os de educação especial, o psicólogo e os restantes elementos educativos possui falhas que deverão ser colmatadas para um melhor entendimento das dificuldades dos alunos.

Ainda assim, as conclusões que se retirem dos resultados deste estudo não deverão ser generalizadas à totalidade da população docente, dado o reduzido número de participantes nele envolvido. Neste sentido, seria benéfico realizar um estudo mais alargado a nível populacional e regional, de modo a obter uma amostra mais representativa da população alvo. A redução da dimensão dos questionários também deveria ser tida em conta, pois apesar de o factor cansaço não parecer afetar negativamente os resultados, a extensão dos questionários poderá, por si só, ter levado à desistência e não resposta por parte de inúmeros possíveis participantes (e.g., professores que começaram a preencher o questionário e que a meio desistiram e não o concluíram).

Um outro fator a ter em conta, diz respeito à aplicação dos questionários presencialmente, que permitirá obter uma amostra maior, visto que iniciam e terminam os questionários no mesmo dia, e esclarecer possíveis dúvidas que ocorram durante o preenchimento dos mesmos.

Seria também interessante fazer uma análise fatorial do questionário *TKS* de modo a verificar qual o peso dos itens em cada um dos fatores e verificar a validade de cada um dos questionários utilizados, após redução da extensão dos mesmos. Além disso, poder-se-iam realizar mais estudos em Portugal que se debruçassem sobre a temática da leitura e da escrita, mais especificamente sobre o trabalho desenvolvido com as crianças que apresentam dificuldades a estes níveis, de modo a servirem de exemplo para os profissionais da área e para se saber onde se pode intervir junto da população docente potencializando os seus conhecimentos e métodos de ensino, bem como desenvolver estratégias que permitam aumentar a interação entre todos os agentes escolares e da vida de cada um dos alunos.

Referências

- Bhering, E., & Sarkis, A. (2009). Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. *Revista Horizontes*, 27(2), 7-20.
- Boruchovitch, E. (1999). Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(2), 1-14.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51.
- Faria, E. L. B. (2011). Estratégias de compreensão da leitura: perspectivas teóricas. *Mal Estar e Sociedade*, 4(6), 83-98.
- Forrest, M., & Andersen, B. (1986). Ordinal scale and statistics in medical research. *British Medical Journal*, 292, 537-538.
- Foulin, J. N. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading and Writing*, 18, 129-155.
- Fraga, J. O., & Gonçalves, A. J. N. (2017). Dificuldades de Aprendizagem. *Revista Maiêutica*, 5(1), 43-48.
- Freitas, H., Oliveira, M., Saccol, A. Z., & Moscarola, J. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2013). Efficacy of language intervention in the early years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(3), 280-290.
- Garcia-Marques, T., & Bártole-Ribeiro, R. (2020). O formato das questões de resposta fechada: Implicações para a natureza, validade e fiabilidade das medidas. *Análise Psicológica*, 2(38), 271-288.
- Gonçalves, I. I. P. (2015). *Relações entre Capacidades Musicais, Consciência Fonológica e Desempenho da Leitura em crianças do 1º e 2º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, Departamento de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Algarve, Faro.

- Gonçalves, M. D. (2012). IDEA – Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem: das origens ao conceito. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 9-34). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.
- Gonçalves, M. D. (2013, 7 de outubro). *Projeto IDEA: do diagnóstico ao prognóstico. Como investigar dificuldades para promover a evolução na aprendizagem? Ciclo de conferências 2013*. Centro de investigação do ISPA. Retirado de <https://investigacao.ispa.pt/eventos/projeto-idea-do-diagnostico-ao-prognostico-como-investigar-dificuldades-para-promover-evoluc>.
- Gough, P.B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and Reading Disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Gunther, H., & Júnior, J. L. (1990). Perguntas Abertas Versus Perguntas Fechadas:: Uma Comparação Empírica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 6*(2), 203-213.
- Henriques, M. C. C. F. R. (2015). *As Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita e a Prática Diferenciada dos Professores do 1º CEB*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). Reading disorders and dyslexia. *Review Current Opinion, 28*(6), 731-735.
- Instituto de Avaliação Educativa [IAVE] (2017). *Resultados Globais PIRLS 2016, ePIRLS 2016 – Portugal*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Instituto de Avaliação Educativa [IAVE] (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Instituto de Avaliação Educativa [IAVE] (2022). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2022 - Resultados Nacionais*. Lisboa: Instituto de Avaliação Educativa.
- Ise, E., Blomert, L., Bertrand, D., Faísca, L., Puolakanaho, A., Saine, N. L., Surányi, Z., Vaessen, A., Csépe, V., Lyytinen, H., Reis, A., Ziegler, J. C., & Schulte-Körne, G. (2010). Support Systems for Poor Readers: Empirical Data From Six EU Member States. *Journal of Learning Disabilities, 20*(10), 1-18.
- Lopes, J. A., Spear-Swerling, L., Oliveira, C. R. G., Velasquez, M. G., Almeida, L. S., & Araújo, L. (2014). *Ensino da leitura no 1º ciclo do ensino básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

- Lopes, J., & Santos, M. (2013). Crenças, objetivos e gestão de sala de aula: Um estudo com professores do Ensino Primário. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 5-23.
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M. G., & Zibulsky, J. (2014). Conhecimento disciplinar efectivo, conhecimento percebido, experiência profissional e formação dos professores para o ensino da leitura: Um estudo com professores Portugueses e Americanos do 1º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 45-65.
- Maroco, J. (2007). *Análise estatística: Com Utilização do SPSS (3ª edição)*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- Marôco, J. (2018). O Bom Leitor: Preditores da Literacia de Leitura dos Alunos Portugueses no PIRLS 2016: The good reader: predictors of portuguese students' reading literacy in the Pirls 2016. *Revista Portuguesa De Educação*, 31(2), 115-131.
- Martins, M. A., & Farinha, S. (2006). Relação entre os Conhecimentos Iniciais sobre Linguagem Escrita e os Resultados em Leitura no Final do 1º Ano de Escolaridade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves e V. Ramalho (Org.), *Actas da XI Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1-12). Braga: Universidade do Minho/Psiquilibrios Emoções.
- Moreira, M. A. (2015). A supervisão pedagógica como prática de transformação: O lugar das narrativas profissionais. *Revista Eletrónica de Educação*, 9(3), 48-63.
- National Reading Panel [NRP] (2000). *Teaching Children To Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction*. Washington, DC: National Inst. of Child Health and Human Development.
- Navarro, L., Gervai, S., Nakayama, A., & Prado, A. S. (2016). A dificuldade de aprendizagem e o fracasso escolar. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(1), 46-50.
- Pace, A., Luo, R., Hirsh-Pasek, K. & Golinkoff, R. M. (2016). Identifying Pathways Between Socioeconomic Status and Language Development. *Annual Review of Linguistics*, 3, 10.1-10.24.
- Peterson, S. S., McIntyre, L. J., & Forsyth, D. (2016). Supporting young children's oral language and writing development: Teacher's and early childhood

- educators' goals and practices. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(3), 11-19.
- Petronilo, A. P. S. (2007). *Dificuldade de aprendizagem na leitura e na escrita*. Monografia para obtenção do grau de Especialista em Esporte Escolar, Centro de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 267-282.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248.
- Portela, M. (2015). Retornos privados e sociais da Educação em Portugal. In L.C. Nunes, *A escola e o desempenho dos alunos* (pp. 105-127). Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Ramalho, H. M. G. M. (2011). *Ensinar a ler, no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Minho.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (s.d.). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: um estudo com alunos do 1º ciclo do ensino básico. In Morgado, L. M. & Vale Dias, M. L (Eds.), *Desenvolvimento e Educação*. Coimbra: Almedina.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., Cadime, I., Silva, C., Ferreira, A., Costa, L., Azevedo, H., Carvalho, M., Freitas, T., Chaves Sousa, S., Cruz, J., Fernandes, I., Cosme, M. C., & Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender: as tecnologias de apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Fundação Calouste Gulbenkian: Editora Lusoinfo Multimédia.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de Resultados do Projeto "Aprender a Ler e a Escrever em Portugal"* (relatório de progresso). Obtido a 12 de março de 2019, de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf).

- Rufino, D., & Souza, I. A. A. (2012). Dificuldades de Aprendizagem na Escola: o olhar do professor. *Revista Eventos Pedagógicos*, 3(3), 44-52.
- Santos, A. A. A., & Ferraz, A. S. (2017). Avaliação de habilidades relacionadas à compreensão de leitura no ensino fundamental. *Psico*, 48(1), 21-30.
- Santos, C. M., Moraes, C. S., & Magalhães, C. J. S. (2017). Leitura, escola e o compromisso do professor: entre preocupações e provocações. *RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(1), 248-258.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(22), 187-191.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. *Educational Research Review*, 6, 1-26.
- Soares, L. B. (2021). *Os Contributos da Supervisão Pedagógica na Construção da Identidade Docente nos Sistemas Educativos do Brasil e Portugal*. Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Educação, Instituto Politécnico Jean Piaget do Sul, Campus Universitário de Almada, Almada.
- Souza, F. P. M. (2016). *Dificuldade de aprendizagem na leitura: Contribuições do lúdico através de um olhar psicopedagógico*. Dissertação para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, Centro de Educação, Universidade do Rio Grande do Norte, Natal-RN.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' Literacy-related Knowledge and Self-perceptions in relation to Preparation and Experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da Dislexia entre Crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico falantes do Português Europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56.

- Vaughn, S., & Wanzek, J. (2014). Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts. *Learning Disabilities Research & Practice, 29*(2), 46-53.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura*. In LER: Leitura, escrita, recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt>.
- Walsh, K., Glaser, D., & Wilcox, D. D. (2006). *What Education Schools Aren't Teaching about Reading and What Elementary Teachers Aren't Learning*. Washington, DC: National Council on Teacher Quality.
- Whorrall, J., & Cabell, S. Q. (2015). Supporting Children's Oral Language Development in the Preschool Classroom. *Early Childhood Education Journal, 44*(4), 335-341.

Anexos

Anexo A: Questionário ao/à professor/a titular de turma

* Informações Pessoais e Profissionais

1. Idade

- < 25 anos 25 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos > 56 anos

2. Género

- Masculino Feminino

3. Habilitações Académicas

- Bacharelato Licenciatura Mestrado
 Doutoramento Outro: _____

4. Tempo de Serviço

- 0-5 anos 6-15 anos 16-25 anos > 25 anos

5. Há quantos anos leciona nesta escola?

- < 1 ano 1 a 5anos 6 a 10 anos 11 a 15 anos > 15 anos

6. Ano que leciona

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

7. Está atualmente a frequentar algum curso graduado relacionado com a leitura (e.g., curso de educação especial)?

- Sim Não

8. Tipo de escola a que pertence

- Rural Urbana

* Formação Académica e Profissional

1. Na sua formação inicial teve alguma disciplina onde tenha abordado os seguintes conteúdos:

	Sim	Não
1.1 Fonologia do português europeu		
1.2 Código ortográfico do português europeu		
1.3 Morfologia do português		
1.4 Sintaxe do português		
1.5 Conhecimentos e as habilidades implicados na leitura e escrita (e.g., consciência fonémica, descodificação das palavras, fluência, vocabulário, compreensão)		
1.6 Como esses conhecimentos e habilidades se desenvolvem e interagem ao longo da aprendizagem da leitura e escrita		
1.7 Os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita		
1.8 Evidências científicas sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura e escrita		
1.9 Avaliar as capacidades de leitura e de escrita		
1.10 Possíveis causas de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita		

2. Assinale na tabela seguinte os seus conhecimentos sobre os métodos/modelos apresentados:

	Conheço	Desconheço	Tenho Experiência
Método das 28 palavras			
Método João de Deus			
<i>Jean qui rit</i>			
Movimento da Escola Moderna			
Métodos Globais			
Método Analítico-sintético (fónico)			
Ensino Recíproco (pelos pares)			
Pedagogia Paula Freire			
Técnicas Freinet			
Métodos sintéticos			

3. Indique a influência que os seguintes fatores tiveram sobre a sua forma de ensinar:

	Quase nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial					
Ações de formação contínua					
Formação pós-graduada (i.e., especialização, mestrado ou doutoramento)					
Aprendizagem com colegas					
Lecionação numa escola específica (i.e., o facto de ter passado por uma determinada escola)					

Autodidatismo (e.g., leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)					
Outros	Quais?				

4. Como avalia o seu conhecimento nos seguintes domínios:

	Desconheço	Muito limitado	Algum	Bastante	Aprofundado
4.1 Avaliação por referência ao currículo					
4.2 Testes de avaliação da leitura					
4.3 Instrução da consciência fonémica					
4.4 Instrução fônica					
4.5 Instrução da fluência leitora					
4.6 Instrução do vocabulário					
4.7 Instrução da compreensão leitora					
4.8 Relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita					
4.9 Estratégias de motivação para a leitura					
4.10 Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura					
4.11 Formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura					
4.12 Formas de intervenção na dislexia					
4.13 Literatura para a infância					

5. Anteriormente, lecionou turmas com alunos/as referenciados/as como tendo dificuldades específicas de aprendizagem na leitura e escrita?

Sim

Não

6. Possui formação especializada para dar uma resposta educativa a estes/as alunos/as?

Sim Não

6.1 Se sim, como adquiriu essa formação?

Cursos/ações de Formação Seminários/conferências Workshops

Formação Superior Outro: _____

6.2 Onde frequentou essa formação?

Universidade Instituto Politécnico Instituição Especializada

Secretaria da Educação Associações Outro: _____

6.3 Qual a duração da mesma?

< 25 horas 25 a 50 horas > 50 horas

7. Sente necessidade de formação/atualização desses mesmos conhecimentos?

Sim Não

8. Teve ou tem algum tipo de supervisão pedagógica com colegas que possuem formação especializada ou que são mais experientes no trabalho com alunos/as que apresentem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita?

Sim Não

9. Tem facilidade em encontrar cursos/ações de formação sobre o tema das dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita?

Sim Não

* Dados sobre a turma

1. Número de alunos/as da turma:

< 10 11 a 15 16 a 20 21 a 25 > 25

3. Qual o ano de escolaridade que frequenta?

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

4. O/a aluno/a ficou retido/a em algum ano? Qual?

- 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano Nenhum

5. Que idade tinha quando iniciou o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

- 4 anos 5 anos 6 anos 7 anos Outra: _____

6. O/a aluno/a frequentou o pré-escolar? Se sim, durante quantos anos?

- 1 ano 2 anos 3 anos 4 anos Outra: _____ Não frequentou

7. Indique quantas vezes o/a aluno/a já faltou às aulas, no presente ano letivo:

8. Quando foram detetadas as primeiras dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

- Pré-escolar 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

9. Em que ano foram diagnosticadas essas mesmas dificuldades?

- Pré-escolar 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

10. Quem fez a identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita?

- Pais Prof./a titular da turma Prof./a Educação Especial
 Psicólogo/a Terapeuta da Fala Outro: _____

11. Qual (quais) o(s) instrumento(s) de avaliação da leitura em língua portuguesa que foi(foram) aplicado(s) para comprovar a existência de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita (selecione aquele(s) que foi(foram) aplicado(s))?

Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (DECIFRAR)	
Prova de Análise e Despiste e Dislexia (PADD)	
Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P)	
Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP)	
Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (REI)	
Teste de Idade de Leitura (TIL)	
Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE)	
Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAEL)	
Teste de Leitura de Palavras (TLP)	
Outro:	
Não sei	

12. Quais as principais dificuldades evidenciadas pelo/a aluno/a?

13. De entre as medidas existentes, evidenciadas no Decreto-lei 54/2018, quais são as que o/a aluno/a beneficia?

Universais Seletivas Adicionais

* Trabalho realizado com o/a aluno/a

1. Foi criado um Programa Educativo Individual (PEI) para este/a aluno/a?

Sim Não

1.1 Se sim, a partir de que ano foi criado?

Pré-escolar 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

2. Utiliza o mesmo método de ensino da leitura, que utiliza com a turma, no trabalho com este/a aluno/a?

Sim Não

2.1 Se não, que método utiliza?

3. Na sala de aula, diferencia o trabalho que realiza com este/a aluno/a daquele que faz com os restantes elementos da turma?

Sim

Não

3.1 Se sim, que medidas adota em relação:

3.1.1 À Leitura:	
Maior acompanhamento individual em sala de aula	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura de textos	
Exercícios de consciência fonológica	
Reforço do ensino do código ortográfico (i.e., das correspondências entre letra-som)	
Exercício da capacidade de descodificação, através da leitura de palavras e pseudopalavras	
Treino de descodificação	
Treino de fluência na leitura	
Incentivo de leitura autónoma	
Leitura de palavras e de textos	
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de:	
→ Exercícios de leitura em voz alta	
→ Exercícios de leitura em silêncio	
Exercícios de interpretação de textos	
Ensino de estratégias de compreensão de leitura	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura autónoma de palavras, frases ou textos	
Outra:	

3.1.2 À Escrita:	
Cópia de palavras difíceis (e.g., regras posicionais ou contextuais de ortografia, irregularidades ortográficas, estruturas silábicas complexas)	
Cópia de frases e de textos	
Exercícios de ditado de palavras e pseudopalavras	
Exercícios de ditado de textos	
Exercícios sobre os casos de leitura	
Exercícios de ortografia	
Exercícios de criação de texto	
Exercícios de revisão e reescrita de texto	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na escrita de palavras, frases ou textos	
Outra:	

3.1.3 À Oralidade:	
Exercícios de consciência fonológica	
Ensino de vocabulário	
Exercícios de compreensão oral (e.g., interpretação de histórias lidas pelo/a professor/a)	
Outra:	

4. Que materiais pedagógicos utiliza no trabalho com este/a aluno/a (selecione os 3 que mais utiliza)?

Textos e exercícios do manual adotado	
Textos e exercícios de outros manuais	

Material (textos, frases e palavras) selecionados ou elaborados por si	
Material (textos, frases e palavras) já existentes na escola	
Manuais específicos para a problemática das dificuldades de leitura e escrita	

5. Em que se baseia para preparar os materiais para este/a aluno/a?

- Experiência profissional Formações Apoio dos/as colegas
 Livros sobre a problemática Cadernos de ortografia Artigos publicados

6. Em relação à Leitura, como avalia a capacidade de leitura e os progressos do/a aluno/a?

7. Em relação à Leitura, com que periodicidade avalia os progressos do/a aluno/a?

8. Em relação à Escrita, como avalia a capacidade de expressão escrita e os progressos do/a aluno/a?

9. Em relação à Escrita, com que periodicidade avalia os progressos do/a aluno/a?

10. Nos restantes domínios de aprendizagem, como é realizada a avaliação deste/a aluno/a (i.e., que adequações são utilizadas nos momentos de avaliação)?

É igual à dos colegas de turma	
Tem mais tempo para realizar as atividades pretendidas	
As fichas de avaliação são adaptadas	
É feita uma leitura em voz alta do texto e das questões pelo/a professor/a	
É dada uma tolerância para os erros ortográficos	

Permite aos/às alunos/as responder através de um gravador	
Utiliza testes curtos, em vez de longos	
Permite tempo extra para realizar o teste	
Usa testes orais	
Permite a transcrição do teste	
Faculta pistas visuais/gráficos/pré e pós organizadores	
Assegura-se que as orientações são compreendidas	
Faculta um exemplo do produto final	
Faculta esboços escritos (i.e., notas orientadoras/impressas)	
Segmenta apresentações longas	
Ensina através de abordagens multissensoriais/manipulativas	
Escreve os pontos-chave no quadro	
Verifica oralmente a compreensão dos pontos-chave	
Faculta tempo para responder às questões orais	
Ensina o vocabulário previamente	
Modela/demonstra/simula conceitos	
Usa o computador para apoiar o ensino	
Outra:	

11. O/a aluno/a beneficia de Apoio Pedagógico?

- Sim
 Sim, na sala de aula
 Sim, no apoio
 Sim, na sala de aula e no apoio
 Não

11.1 Se sim, esse apoio é (assinale uma ou mais opções de acordo com a especificidade do/a aluno/a):

Pontual	
Continuado	
Individual	
Em pequeno grupo	
Em grupos de homogeneidade relativa	

Neste espaço pode acrescentar informações que considere relevantes e que não tenham sido abordadas ao longo do questionário.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Daniela Pelarigo

Anexo B: Questionário aplicado aos/às professores/as de educação especial

* Informações Pessoais e Profissionais

1. Idade

< 25 anos 25 a 35 anos 36 a 45 anos 46 a 55 anos > 56 anos

2. Género

Masculino Feminino

3. Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado

Doutoramento Outro: _____

4. Tempo de Serviço

0-5 anos 6-15 anos 16-25 anos > 25 anos

5. Há quantos anos leciona nesta escola?

< 1 ano 1 a 5anos 6 a 10 anos 11 a 55 anos > 15 anos

6. Quantos/as alunos/as acompanha este ano letivo?

7. Está atualmente a frequentar algum curso graduado relacionado com a leitura?

Sim Não

8. Apoia alunos/as que não possuam o Português como Língua Materna?

Sim Não

8.1 Se sim, indique quantos/as: _____

8.2 Qual ou quais os métodos que utiliza para aproximar esses/as mesmos/as alunos/as do Português?

9. Tipo de escola a que pertence

Rural

Urbana

* Formação Académica e Profissional

10. Na sua formação inicial teve alguma disciplina onde tenha abordado os seguintes conteúdos:

	Sim	Não
1.5 Fonologia do português europeu		
1.6 Código ortográfico do português europeu		
1.7 Morfologia do português		
1.8 Sintaxe do português		
1.5 Conhecimentos e as habilidades implicados na leitura e escrita (e.g., consciência fonémica, descodificação das palavras, fluência, vocabulário, compreensão)		
1.6 Como esses conhecimentos e habilidades se desenvolvem e interagem ao longo da aprendizagem da leitura e escrita		
1.7 Os diferentes métodos de ensino da leitura e escrita		
1.8 Evidências científicas sobre a eficácia dos diferentes métodos de ensino da leitura e escrita		
1.9 Avaliar as capacidades de leitura e de escrita		
1.10 Possíveis causas de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita		

11. Assinale, na tabela seguinte, os seus conhecimentos sobre os métodos/modelos apresentados:

	Conheço	Desconheço	Tenho Experiência
Método das 28 palavras			
Método João de Deus			
<i>Jean qui rit</i>			
Movimento da Escola Moderna			
Métodos Globais			
Método Analítico-sintético (fónico)			
Ensino Recíproco (pelos pares)			
Pedagogia Paula Freire			
Técnicas Freinet			

Métodos sintéticos			
--------------------	--	--	--

12. Indique a influência que os seguintes fatores tiveram sobre a sua forma de ajudar os/as alunos/as:

	Quase nenhuma	Pouca	Alguma	Bastante	Muita
Formação inicial					
Ações de formação contínua					
Formação pós-graduada (i.e., especialização, mestrado ou doutoramento)					
Aprendizagem com colegas					
Lecionação numa escola específica (i.e., o facto de ter passado por uma determinada escola)					
Autodidatismo (e.g., leitura de livros, revistas, etc., por iniciativa própria)					
Outros	Quais?				

13. Como avalia o seu conhecimento nos seguintes domínios?

	Desconheço	Muito limitado	Algum	Bastante	Aprofundado
4.1 Avaliação por referência ao currículo					
4.2 Testes de avaliação da leitura					
4.3 Instrução da consciência fonémica					
4.4 Instrução fónica					
4.5 Instrução da fluência leitora					
4.6 Instrução do vocabulário					
4.7 Instrução da compreensão leitora					
4.8 Relações entre a aprendizagem da leitura e da escrita					
4.9 Estratégias de motivação para a leitura					
4.10 Processos de identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura					
4.11 Formas de intervenção nas dificuldades de aprendizagem da leitura					

4.12 Formas de intervenção na dislexia					
4.13 Literatura para a infância					

14. Anteriormente, deu apoio a alunos/as referenciados/as com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita?

Sim

Não

15. Possui formação especializada para dar uma resposta educativa a estes/as alunos/as?

Sim

Não

6.1 Se sim, como adquiriu essa formação?

Cursos/Ações de Formação

Seminários/conferências

Workshops

Formação Superior

Outro: _____

6.2 Onde frequentou essa formação?

Universidade

Instituto Politécnico

Instituição Especializada

Secretaria da Educação

Associações

Outro: _____

6.3 Qual a duração da mesma?

< 25 horas

25 a 50 horas

> 50 horas

16. Sente necessidade de formação/atualização desses mesmos conhecimentos?

Sim

Não

17. Teve ou tem algum tipo de supervisão pedagógica com colegas que possuem formação especializada ou que são mais experientes no trabalho com alunos/as que apresentem dificuldades específicas na aprendizagem da leitura e escrita?

Sim

Não

18. Tem facilidade em encontrar cursos/ações de formação sobre o tema das dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita?

Sim

Não

* Informações sobre o/a aluno/a referenciado/a com dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita (preencher uma vez para cada aluno/a diagnosticado/a)

14. Idade

5 anos

6 anos

7 anos

8 anos

9 anos

10 anos

Outro: _____

15. Género

Masculino

Feminino

16. Qual o ano de escolaridade que frequenta?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

17. O/a aluno/a ficou retido/a em algum ano? Qual?

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

Nenhum

18. Que idade tinha quando iniciou o 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico?

4 anos

5 anos

6 anos

7 anos

Outra: _____

19. O/a aluno/a frequentou o pré-escolar? Se sim, durante quantos anos?

1 ano

2 anos

3 anos

4 anos

Outra: _____

Não frequentou

20. Indique quantas vezes o/a aluno/a já faltou aos seus apoios, no presente ano letivo:

21. Quando foram detetadas as primeiras dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?

Pré-escolar

1º ano

2º ano

3º ano

4º ano

22. Em que ano foram diagnosticadas essas mesmas dificuldades?

- Pré-escolar 1º ano 2º ano 3º ano 4º ano

23. Quem fez a identificação das dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita?

- Pais Prof./a titular da turma Prof./a Educação Especial
 Psicólogo/a Terapeuta da Fala Outro: _____

24. Qual (quais) o(s) instrumento(s) de avaliação da leitura em língua portuguesa que foi(foram) aplicado(s) para comprovar a existência de dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita (selecione aquele(s) que foi(foram) aplicado(s))?

Prova de Avaliação da Capacidade de Leitura (DECIFRAR)	
Prova de Análise e Despiste e Dislexia (PADD)	
Prova de Avaliação da Linguagem e da Afasia em Português (PALPA-P)	
Prova de Reconhecimento de Palavras (PRP)	
Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura (REI)	
Teste de Idade de Leitura (TIL)	
Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu (ALEPE)	
Prova de Avaliação da Fluência na Leitura (PAEL)	
Teste de Leitura de Palavras (TLP)	
Outro:	
Não sei	

25. Quais as principais dificuldades evidenciadas pelo/a aluno/a?

26. De entre as medidas existentes, evidenciadas no Decreto-lei 54/2018, quais são as que o/a aluno/a beneficia?

- Universais Seletivas Adicionais

* Trabalho realizado com o/a aluno/a

12. Quando o/a aluno/a foi referenciado/a, quanto tempo demorou a ter um acompanhamento específico?

- foi imediato 1 mês 1 período letivo 1 ano Outro: _____

13. Que tipo de intervenção foi desenhada para esse/a aluno/a?

13.1 Quem é o/a responsável pelo acompanhamento?

13.2 Há quanto tempo o/a aluno/ iniciou este acompanhamento?

- desde o início do presente ano letivo há 1 ano há 2 anos Outra: _____

13.3 Com que regularidade é feito esse acompanhamento?

- 1 vez por semana 2 vezes por semana 3 vezes por semana
 4 vezes por semana todos os dias Outro

13.4 Que duração tem cada sessão de apoio?

- 30 minutos 45 minutos 1 hora Outra: _____

13.5 As sessões são:

Individuais	
Em pequeno grupo	
Em regime de coadjuvância	
Em grupos de homogeneidade relativa temporária	
Outro:	

13.6 Houve progressos?

- Sim Não

13.7 O apoio recebido pelo/a aluno/a é:

- Pontual Contínuo (até ao final do ano letivo)

14. De entre os seguintes, selecione os que mais utiliza com este/a aluno/a:

3.1. Na Leitura:	
Maior acompanhamento individual em sala de aula	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura de textos	
Exercícios de consciência fonológica	
Reforço do ensino do código ortográfico (i.e., das correspondências entre letra-som)	
Exercício da capacidade de descodificação, através da leitura de palavras e pseudopalavras	
Treino de descodificação	
Treino de fluência na leitura	
Incentivo de leitura autónoma	
Leitura de palavras e de textos	
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em voz alta	
Mais tempo de leitura, em sala de aula, de palavras, frases e textos, através de exercícios de leitura em silêncio	
Exercícios de interpretação de textos	
Ensino de estratégias de compreensão de leitura	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na leitura autónoma de palavras, frases ou textos	
Outra:	

3.2 Na Escrita:	
Cópia de palavras difíceis (e.g., regras posicionais ou contextuais de ortografia, irregularidades ortográficas, estruturas silábicas complexas)	
Cópia de frases e de textos	
Exercícios de ditado de palavras e pseudopalavras	
Exercícios de ditado de textos	
Exercícios sobre os casos de leitura	
Exercícios de ortografia	
Exercícios de criação de texto	
Exercícios de revisão e reescrita de texto	
Trabalho de casa reforçado, com enfoque na escrita de palavras, frases ou textos	
Outra:	

3.3 Na Oralidade:	
Exercícios de consciência fonológica	
Ensino de vocabulário	
Exercícios de compreensão oral (ex: interpretação de histórias lidas pelo/a professor/a)	
Outra:	

15. Que materiais pedagógicos utiliza no trabalho com este/a aluno/a (selecione os 3 que mais utiliza)?

Textos e exercícios do manual adotado	
Textos e exercícios de outros manuais	
Material (textos, frases e palavras) selecionados ou elaborados por si	
Material (textos, frases e palavras) já existentes na escola	
Manuais específicos para a problemática das dificuldades de leitura e escrita	
Outro:	

16. Em que se baseia para preparar os materiais para este/a aluno/a?

- Experiência profissional Formações Apoio dos/as colegas
 Livros sobre a problemática Cadernos de ortografia Artigos publicados
 Publicações do Ministério de Educação Outros

17. Costuma articular o seu trabalho com o/a professor/a titular de turma?

- Sempre Às vezes Não

6.1 Como é feita essa articulação?

18. Que método de ensino da leitura costuma utilizar, mais frequentemente, com o/a aluno/a que apresenta dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita? Porque o escolheu?

19. Em relação à Leitura, como avalia a capacidade de leitura e os progressos do/a aluno/a?

20. Em relação à Leitura, com que periodicidade avalia os progressos do/a aluno/a ao nível da leitura?

21. Em relação à Escrita, como avalia a capacidade de expressão escrita e os progressos do/a aluno/a a este nível?

22. Em relação à Escrita, com que periodicidade avalia os progressos do/a aluno/a?

Neste espaço pode acrescentar informações que considere relevantes e que não tenham sido abordadas ao longo do questionário.

Muito Obrigada pela sua colaboração!

Daniela Pelarigo

Anexo C: Consentimento Informado

Consentimento Informado sobre a Aplicação de Questionários (professores Titulares de Turma)

Exmo. Sr.(a) Professor(a),

No âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação, realizada pela Universidade de Évora e orientada pela Prof^ª. Doutora Isabel Leite, pretende-se realizar um estudo sobre as “Estratégias e medidas utilizadas pelos/as professores/as do 1º Ciclo do EB para melhorar a aprendizagem dos/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita” que se realizará nos Agrupamentos de Escolas da Zona do Ribatejo. Os dados a recolher poderão, também, vir a ser integrados, de forma agregada, em bases com outros dados, de outras regiões do país, com vista a um conhecimento sistémico de como são identificados e apoiados os/as alunos/as com dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita em Portugal, constituindo esta uma das etapas do Projeto LER: Leitura, Escrita e Recursos (PNL 2017/2027 & EDULOG, 2018).

Neste questionário são solicitadas informações sobre a sua formação e sobre os/as alunos/as referenciados/as com algum tipo de dificuldade ao nível da aprendizagem da leitura e da escrita e que, portanto, se encontram ao abrigo do Decreto-lei nº54/2018. Pretende-se, também, conhecer que tipo de atividades e estratégias são realizadas pelos/as docentes/as desses/as mesmos/as alunos/as, por forma a ajudá-los/as a ultrapassar as suas dificuldades, bem como fazer um levantamento sobre que tipo de conhecimentos os/as professores/as têm acerca das competências ao nível da leitura, da fluência/vocabulário/compreensão e dos tipos de avaliação e intervenção existentes.

Para tal, venho por este meio solicitar a V. preciosa colaboração, pedindo a sua participação no preenchimento de um questionário. A sua participação será voluntária e não remunerada. No entanto, ressalvo a importância da recolha e sistematização deste tipo de informação para um conhecimento mais aprofundado e rigoroso da forma como são detetadas as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita, assim como acerca das medidas adotadas para ajudar esses/as alunos/as a superá-las.

Ao tratamento dos dados pessoais constantes neste documento são aplicáveis as disposições previstas em sede de legislação, nomeadamente do Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGPD). Além disso, o questionário é anónimo e não são recolhidos dados pessoais de identificação dos/as respondentes, tais como o nome, a data completa

de nascimento ou o número do cartão de cidadão. Dado que a recolha da informação é anónima, não será possível aos/às titulares exercerem o direito de acesso, retificação e atualização dos seus dados.

Os dados são recolhidos pela discente Daniela Pelarigo, sendo também responsável pelo tratamento dos mesmos. Na Universidade de Évora, a pessoa responsável pelo tratamento dos dados é, não só, a Daniela Pelarigo (aluna do Mestrado em Psicologia da Educação, nº39222), mas também a Prof^ª. Doutora Isabel Leite Santos Silva (Departamento de Psicologia da Universidade de Évora).

Deste modo, a sua colaboração será fundamental para o levantamento desta informação que, por sua vez, será tratada de forma confidencial e estatisticamente, sendo destruídas as informações recolhidas um ano após a conclusão do estudo, com data prevista até dezembro de 2021, ou nos prazos definidos nos termos da lei.

Agradeço desde já a atenção dispensada e peço que, se estiver de acordo com o preenchimento dos questionários, que prossiga para a página seguinte.

Atenciosamente,

Anexo D: Percepção dos professores titulares de turma face à sua necessidade de formação e/ou atualização de conhecimentos (n=14)

	Número de docentes
Sente necessidade de formação/atualização desses mesmos conhecimentos	11
Teve ou tem algum tipo de supervisão pedagógica com colegas que possuem formação especializada	6
Tem facilidade em encontrar cursos/ações de formação sobre o tema das dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita	7

Anexo E: Percepção dos docentes de educação especial face à sua necessidade de formação e/ou atualização de conhecimentos (n=9)

	Número de docentes
Sente necessidade de formação/atualização desses mesmos conhecimentos	9
Teve ou tem algum tipo de supervisão pedagógica com colegas que possuem formação especializada	2
Tem facilidade em encontrar cursos/ações de formação sobre o tema das dificuldades de aprendizagem ao nível da leitura e da escrita	6

Anexo F: Percentagem de respostas acertadas, dos professores titulares de turma, no Fator “Consciência Fonémica” (n=14)

Item	% Acerto
Item 1	21%
Item 4	64%
Item 5	36%

Item 6	0%
Item 7	29%
Item 8	29%
Item 9	36%
Item 10	57%
Item 11	29%
Item 13	29%
Item 15	50%
Item 18	21%
Item 19	79%

Anexo G: Percentagem de respostas acertadas, dos professores titulares de turma, no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” (n=14)

Item	% Acerto
Item 2	64%
Item 3	29%
Item 12	64%
Item 14	21%
Item 16	36%
Item 17	29%
Item 20	57%
Item 21	0%
Item 22	36%
Item 23	43%
Item 24	64%
Item 25	14%
Item 28	79%
Item 30	36%
Item 31	14%
Item 32	50%
Item 33	0%
Item 34	29%
Item 37	93%
Item 38	71%
Item 39	64%

Item 40	71%
Item 41	0%
Item 42	21%
Item 44	50%
Item 45	79%
Item 46	14%
Item 49	50%
Item 50	64%
Item 51	79%

Anexo H: Percentagem de respostas acertadas, dos professores titulares de turma, no Fator “Avaliação/Intervenção” (n=14)

Item	% Acerto
Item 26	29%
Item 27	0%
Item 29	57%
Item 35	43%
Item 36	71%
Item 43	29%
Item 47	7%
Item 48	50%

Anexo I: Percentagem de respostas acertadas, dos docentes de educação especial, no Fator “Consciência Fonémica” (n=9)

Item	% Acerto
Item 1	11%
Item 4	67%
Item 5	44%
Item 6	22%
Item 7	56%
Item 8	33%
Item 9	56%
Item 10	44%

Item 11	33%
Item 13	33%
Item 15	33%
Item 18	67%
Item 19	56%

Anexo J: Percentagem de respostas acertadas, dos docentes de educação especial, no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” (n=9)

Item	% Acerto
Item 2	56%
Item 3	33%
Item 12	67%
Item 14	22%
Item 16	56%
Item 17	33%
Item 20	44%
Item 21	11%
Item 22	11%
Item 23	56%
Item 24	33%
Item 25	22%
Item 28	56%
Item 30	44%
Item 31	11%
Item 32	22%
Item 33	33%
Item 34	11%
Item 37	44%
Item 38	44%
Item 39	33%
Item 40	22%
Item 41	11%
Item 42	22%
Item 44	22%

Item 45	22%
Item 46	11%
Item 49	33%
Item 50	44%
Item 51	22%

Anexo K – Percentagem de respostas acertadas, dos docentes de educação especial, no Fator “Avaliação/Intervenção” (n=9)

Item	% Acerto
Item 26	33%
Item 27	33%
Item 29	67%
Item 35	56%
Item 36	44%
Item 43	22%
Item 47	33%
Item 48	33%

Anexo L – Teste do Qui-Quadrado no Fator “Consciência Fonémica” para as duas populações da amostra

	Acertos	Erros + "Não Sei"	Marginal Row Totals
Prof. Titulares de Turma	37 (38) [0.03]	63 (62) [0.02]	100
Prof. Educação Especial	39 (38) [0.03]	61 (62) [0.02]	100
Marginal Column Totals	76	124	200 (Grand Total)

The chi-square statistic is 0.0849. The p-value is .770777. Not significant at $p < .05$

Anexo M – Teste do Qui-Quadrado no Fator “Fluência/Vocabulário/Compreensão” para as duas populações da amostra

	Acertos	Erros + "Não Sei"	Marginal Row Totals
Prof. Titulares de Turma	44 (41.5) [0.15]	56 (58.5) [0.11]	100
Prof. Educação Especial	39 (41.5) [0.15]	61 (58.5) [0.11]	100
Marginal Column Totals	83	117	200 (Grand Total)

The *chi-square* statistic is 0.5149. The *p-value* is .473034. Not significant at $p < .05$

Anexo N – Teste do Qui-Quadrado no Fator “Avaliação/Intervenção” para as duas populações da amostra

	Acertos	Erros + "Não Sei"	Marginal Row Totals
Prof. Titulares de Turma	38 (38) [0]	62 (62) [0]	100
Prof. Educação Especial	38 (38) [0]	62 (62) [0]	100
Marginal Column Totals	76	124	200 (Grand Total)

The *chi-square* statistic is 0. The *p-value* is 1. Not significant at $p < .05$

Anexo O - Ano de escolaridade em que foram detetadas e diagnosticadas as primeiras dificuldades na leitura, bem como quem fez a identificação das mesmas (n=10)

Idade (em anos)	Ano de deteção das dificuldades	Quando foram diagnosticadas as dificuldades	Quem fez a identificação
6	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
6	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma; Pais; Prof. Educação especial; Psicólogo; Terapeuta da fala

7	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
7	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
8	2.º ano	2.º ano	Prof. Titular de turma
9	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma; Pais
9	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
9	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
9	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
11	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma

Anexo P - Medidas do Decreto-lei 54/2018 e criação de um Programa Educativo Individual (PEI)

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Medidas do Decreto-lei 54/2018	PEI	Ano em que se criou o PEI
6	1.º ano	Medidas Universais	-	
6	1.º ano	-	-	
7	1.º ano	Medidas Universais	-	
7	2.º ano	Medidas Seletivas	-	
8	3.º ano	Medidas Universais	X	3.º ano
9	2.º ano	Medidas Universais	-	
9	3.º ano	-	-	
9	4.º ano	-	-	
9	4.º ano	Medidas Universais	-	
11	4.º ano	Medidas Adicionais	X	2.º ano

Anexo Q- Apoio Pedagógico e sua periodicidade

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Tipo de apoio	Periodicidade dos apoios
6	1.º ano	Na sala de aula	Pontual, continuado e individual
6	1.º ano	Na sala de aula e no apoio	Continuado, individual e em pequeno grupo

7	1.º ano	No apoio	Continuado e individual
7	2.º ano	Na sala de aula e no apoio	Em pequeno grupo
8	3.º ano	Na sala de aula e no apoio	Continuado e individual
9	2.º ano	Na sala de aula	Continuado
9	3.º ano	No apoio	Continuado e em pequeno grupo
9	4.º ano	Tem apoio	Continuado
9	4.º ano	No apoio	Continuado, em pequeno grupo e em grupos de homogeneidade relativa
11	4.º ano	Na sala de aula	Individual

Anexo R - Ano de escolaridade em que foram detetadas e diagnosticadas as primeiras dificuldades na leitura, bem como quem fez a identificação das mesmas (n=8)

Idade (em anos)	Ano de deteção das dificuldades	Quando foram diagnosticadas as dificuldades	Quem fez a identificação
7	2.º ano	2.º ano	Prof. Titular de turma; Prof. Educação especial
7	1.º ano	2.º ano	Prof. Titular de turma; Prof. Educação especial; Psicólogo; Médico Especialista
8	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
8	3.º ano	3.º ano	Prof. Educação especial
8	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma
8	2.º ano	2.º ano	Prof. Titular de turma; Prof. Educação especial
10	2.º ano	3.º ano	Prof. Titular de turma
10	1.º ano	1.º ano	Prof. Titular de turma

Anexo S - Apoio recebido pelos alunos, periodicidade e duração dos mesmos

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Desde quando beneficia de apoio	Periodicidade do apoio	Duração do apoio
7	2.º ano	Há 1 ano	2 vezes por semana	45 minutos
7	1.º ano	Início do ano letivo	1 vez por semana	45 minutos a 1h
8	1.º ano	Início do ano letivo	3 vezes por semana	1 hora
8	3.º ano	Início do ano letivo	2 vezes por semana	45 minutos
8	1.º ano	Início do ano letivo	2 vezes por semana	1 hora
8	2.º ano	Há 2 anos	2 vezes por semana	45 minutos
10	2.º ano	Há 1 ano	2 vezes por semana	45 minutos
10	1.º ano	Há 2 anos	2 vezes por semana	45 minutos

Anexo T - Em que se baseiam os professores de educação especial para preparação de materiais de apoio (n=8)

Base para preparação de Materiais	N
Experiência profissional	6
Formações	7
Apoio dos colegas	3
Livros sobre a problemática	5
Cadernos de ortografia	4
Artigos publicados	3
Publicações do Ministério de Educação	2

Anexo U - Métodos de ensino utilizados pelos professores de educação especial

Idade (em anos)	Ano de escolaridade	Métodos utilizados com o aluno
7	2.º ano	Método Jean-Quit Rit e da Escola Moderna

7	1.º ano	Método silábico
8	1.º ano	-
8	3.º ano	-
8	1.º ano	-
8	2.º ano	“Conjuntamente o Método Global ou Analítico, o Método Sintético ou Fónicos, o Método Fononímico, Paula Teles”
10	2.º ano	Método das 28 palavras
10	1.º ano	-
