

Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

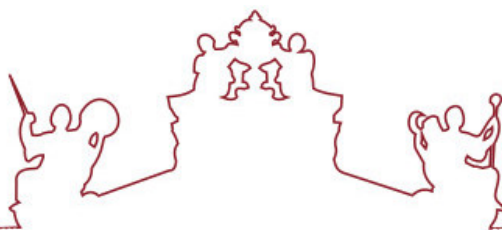
Dissertação

Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto a alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura?

Tomás Pinto Dinis Ferreira

Orientador(es) | Isabel Maria Silva

Évora 2024



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia Clínica

Dissertação

Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto a alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura?

Tomás Pinto Dinis Ferreira

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 | Gina Cláudia Enguiça Marques Pereira de Lemos (Universidade de Évora)
(Arguente)
Isabel Maria Silva (Universidade de Évora) (Orientador)

“Não ler, pensei, era como fechar os olhos, fechar os ouvidos, perder sentidos. As pessoas que não liam não tinham sentidos. Andavam como sem ver, sem ouvir, sem falar. Não sabiam sequer o sabor das batatas. Só os livros explicavam tudo. As pessoas que não leem apagam-se do mapa de Deus.”

Mãe, Valter Hugo

Agradecimentos

Em primeiro lugar, como não podia deixar de ser, quero agradecer a Deus. Foi Ele quem tomou o meu entusiasmo e angústias, me deu forças, foco, coragem e determinação, me guiou e deixou a Sua luz conduzir até a um bom destino, segundo a Sua vontade. A Ele dedico este trabalho.

Agradeço profundamente à Professora Doutora Isabel Leite por todo o acompanhamento, conhecimento e orientação que me proporcionou, carinho e gosto pela área que me incutiu. Nada do que fiz seria possível sem o seu inefável contributo.

À minha mãe, Carla, a pessoa mais importante da minha vida. Pela minha educação, formação e visão. Por todas as horas perdidas a escutar-me, acarinhar-me e amparar-me. Por toda a preocupação e dedicação sobrenaturais. Pelo investimento e confiança. Um obrigado é francamente pouco para lhe agradecer.

Aos meus avós, Victor e Fernanda, agradeço a doçura, a disponibilidade e o colo que sempre me deram. O amor e o sacrifício de tantas vezes. É por eles que tanto me entreguei e dediquei.

A todos os meus amigos e amigas, em particular ao Alexandre, Filipe, Isabel, Miguel, Diana, Tomás, Marta, Alice, Carolina, Francisco, Beatriz e Rita. A todos vocês, que me aturaram com uma paciência inacreditável e me deram o apoio e suporte fundamental para continuar em frente e acreditar. É um privilégio ter-vos na minha vida.

À minha irmã Inês, ao meu tio Bruno, à Dora, aos meus primos Rodrigo, Rafael e Daniel, e às minhas primas Zeca e Paula. Por serem mais que família. Por serem bom humor, otimismo e tranquilidade. Por terem fé em mim quando eu próprio não a tinha. Obrigado por me acompanharem nesta jornada.

À Professora Doutora Carla Semedo e ao Professor Doutor Vítor Franco, por terem disponibilizado tempo das suas aulas para que recolhesse mais relatos de colegas para os questionários. A vossa boa vontade foi essencial para uma maior qualidade deste trabalho.

E por último, mas não menos importante, a todos os queridos e estimados colegas, futuros psicólogos, por terem partilhado um pouco da sua experiência académica com este estudo. Que esse altruísmo auxilie outros de nós que ainda se formam rumo à prática da ciência que tanto amamos. Um bem-haja a todos vocês!

Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação diagnóstica e intervenção junto a alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura?

Resumo

O objetivo deste estudo foi perceber o quão preparados estão os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto de alunos que apresentam dificuldades ou perturbações de leitura em Portugal, atendendo à sua formação. O estudo foi realizado a partir da análise dos planos de estudo dos cursos de licenciatura em Psicologia e mestrados em Psicologia (designadamente Psicologia Clínica, Educacional, Neuropsicologia e outros), bem como das respetivas unidades curriculares. Realizou-se também uma breve testagem de conhecimentos dos estudantes de Psicologia a nível nacional, representantes de diversas instituições de ensino superior. Os resultados demonstram que há conteúdos relacionados com as dificuldades de aprendizagem da leitura que se encontram em falta na preparação dos futuros psicólogos, tanto nas instituições públicas como nas privadas (e.g. estrutura textual). Os inquéritos aplicados aos estudantes demonstram lacunas na sua formação. Conclui-se a necessidade de alterações aos planos de estudo com maior investimento nestes temas.

Palavras-Chave: Leitura; Escrita; Dificuldades de aprendizagem; Dislexia; Formação de Psicólogos.

How are future psychologists being prepared for the screening, evaluation, diagnosis and intervention next to students with difficulties on reading's learning?

Abstract

The goal of this study was to understand how prepared are the future psychologists for screening, evaluation, diagnosis and intervention next to students who present reading difficulties or disorders in Portugal, attending to their formation. The study was executed from the analysis of subjects' planifications of bachelors' degrees in Psychology, as well as Masters' (specifically Clinical or Educational Psychology, Neuropsychology, etc.) observing their respective subjects. A brief knowledge testing also took place for Psychology students nationwide, representing a diverse number of higher education institutions. The results demonstrate that there is content related to reading's learning difficulties that lack in future psychologists' preparation, both in public and private institution (e.g. text structure). The inquiries applied to students reveal flaws in their formation. In conclusion, there is a need for changes on subjects' planifications with larger investment on these topics.

Keywords: Reading; Writing; Learning Difficulties; Dyslexia; Psychologists Formation.

Índice

1.	Introdução e Enquadramento Teórico	
1.1.	Ciência da Leitura e processos envolvidos na sua aprendizagem.....	1
1.2.	Dificuldades de leitura e fatores que influenciam o seu surgimento	6
1.3.	Prevalência de dificuldades de leitura e realidade em Portugal.....	8
1.4.	Despiste, avaliação e diagnóstico de dificuldades de leitura	9
1.5.	Intervenção e papel do psicólogo.....	17
2.	Método.....	20
2.1.	Caracterização da Amostra	20
2.2.	Materiais	23
2.3.	Procedimento	24
2.3.1.	Primeira Etapa.....	24
2.3.2.	Segunda Etapa.....	28
2.3.3.	Terceira Etapa	29
3.	Resultados.....	29
3.1.	Análise dos Planos de Estudos.....	29
3.2.	Respostas aos questionários	63
4.	Discussão	66
	Referências.....	74
	Anexos	80
	Anexo A: Lista de IES públicas e privadas com Licenciaturas e Mestrados em Psicologia e respectivos despachos do DR.....	81
	Anexo B: Carta às IES para solicitação do envio de planos de estudo.	83
	Anexo C: Grelha de análise dos planos de estudo.	83
	Anexo D: Carta aos diretores de curso e professores selecionados para entrevistas.	84
	Anexo E: Consentimento Informado.....	86
	Anexo F: Guião do questionário/correção de perguntas.	87
	Anexo G: Carta aos Núcleos de Estudantes de Psicologia nacionais para solicitação de ajuda na divulgação do questionário.	96
	Anexo H:Tabelas referentes às análises dos planos de estudos.	97
	Anexo I: Respostas dos alunos ao questionário.	123

Índice de Figuras

Figura 1. Critérios inferidos e explícitos nas FUC para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Psicologia	30
Figura 2. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia	31
Figura 3. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia	32
Figura 4. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia	33
Figura 5. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia	34
Figura 6. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia	34
Figura 7. Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	35
Figura 8. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	36
Figura 9. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	37
Figura 10. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	37
Figura 11. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	38
Figura 12. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica	39
Figura 13. Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	40
Figura 14. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	40
Figura 15. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	41
Figura 16. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	42

Figura 17. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	43
Figura 18. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação	43
Figura 19. Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	44
Figura 20. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	45
Figura 21. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	46
Figura 22. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	46
Figura 23. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	47
Figura 24. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia	48
Figura 25. Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	49
Figura 26. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	49
Figura 27. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	50
Figura 28. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	50
Figura 29. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	51
Figura 30. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social	51
Figura 31. Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	52

Figura 32. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	52
Figura 33. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	53
Figura 34. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	53
Figura 35. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	54
Figura 36. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	54
Figura 37. Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	55
Figura 38. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	55
Figura 39. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	56
Figura 40. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	56
Figura 41. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	57
Figura 42. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas	57
Figura 43. Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento	58
Figura 44. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento	58

Figura 45. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento	59
Figura 46. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento	59
Figura 47. Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	60
Figura 48. Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	60
Figura 49. Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	61
Figura 50. Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	61
Figura 51. Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	62
Figura 52. Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais	62

Índice de Tabelas

Tabela 1. Quantificação dos planos de estudo analisados.....	21
--	----

1. Introdução e Enquadramento Teórico

1.1. Ciência da Leitura e processos envolvidos na sua aprendizagem

A leitura é, sem dúvida, uma competência de complexa aprendizagem e importância. A partir do momento em que a instrução da mesma começa, os alunos deverão ser capazes de a cultivar e desenvolver. Na atividade de leitura participam vários processos mentais e conhecimentos, uns de carácter geral, outros específicos da leitura. São exemplos de processos cognitivos gerais os processos de atenção e memória, assim como o conhecimento prévio acerca do mundo e competências de linguagem oral, que participam em muitas outras atividades mentais do ser humano. Estas capacidades são essenciais para a compreensão da leitura e para o desenvolvimento da capacidade de expressão pela escrita. Além desses processos gerais, para a leitura são necessários processos específicos, os que permitem a decodificação, ou seja, a pronúncia da palavra escrita, e o acesso direto ao significado da palavra (Reis, Faísca & Fernandes, 2020a). Estes processos são específicos na medida em que são exclusivos da atividade da leitura ou, por outras palavras, no sentido em que não estão implicados noutras atividades do ser humano.

A língua portuguesa utiliza o sistema de escrita alfabético. Ou seja, utiliza um sistema de escrita cujas unidades gráficas, as letras, representam determinados fonemas, unidades fonológicas mínimas da fala que introduzem diferenças de significado entre palavras. Os fonemas, que se tratam das representações abstratas que formamos dos sons mínimos que pronunciamos ao falar, representam-se por letras ou conjuntos de letras e esta relação é a chave para se utilizar o código da escrita (Vale, 2020). Dentro das línguas que utilizam sistemas de escrita alfabéticos, existe uma grande variabilidade na complexidade da relação entre as letras e os sons da fala, os fonemas, que elas representam. Ou seja, no grau de transparência do código ortográfico. Há línguas com ortografias “transparentes” (e.g. o espanhol, o alemão, o finlandês). Nestas línguas, a escrita quase sempre transcreve os sons da língua: um fonema é representado por um grafema e esse mesmo grafema só corresponde a esse fonema. Por outro lado, há línguas onde a ortografia é “opaca”. Nestes casos existem correspondências complexas entre escrita e fonologia. É o caso das vogais em português e também de algumas consoantes. Por exemplo, a letra E em português europeu pode ser pronunciada /ɛ/ , como em “*pé*”, /e/, como em “*vê*”, /i/, como em “o cão e o gato”, ou /ə/ como em “*pele*”. Um exemplo de uma

consoante com múltiplas correspondências, diferentes na leitura em relação à escrita é a letra S, que se pode pronunciar como /s/, como em “sapo” e “osso”, ou /z/, como em “casa”, ou /ʃ/ como em “festa”. Já o fonema /s/ pode ser grafado com <s>, <ss>, como já se ilustrou antes, <c>, como em “cedo”, <ç>, como em “caça”, <x>, como em “máximo”. A língua com o sistema ortográfico mais complexo, isto é opaco, é a língua inglesa, onde a pronúncia de muitas letras só é acessível através do contexto da rima ou até mesmo da palavra (Petscher *et al.*, 2020). Sendo a escrita uma invenção cultural, a aprendizagem da leitura e da escrita requer aprendizagem (Dehaene, 2009) e, conseqüentemente, o seu ensino. Para tal, a criança deve entender o sistema de escrita. A familiaridade com este é facilitada pela “realização de atividades que induzam o contacto com livros e outros recursos escritos, com o objetivo de estimular a curiosidade e o desejo de ler, (...) e abrir as portas para o mundo alternativo que os textos oferecem” (Alçada, 2021).

No que toca ao desenvolvimento da capacidade de leitura, Uta Frith (1985) propõe que a mesma se adquire em três fases: uma fase logográfica, caracterizada pela identificação de palavras a partir de pistas visuais ou contextuais, mas não por uma leitura propriamente dita; uma fase alfabética, onde a criança começa a corresponder grafemas a fonemas e se forma o mecanismo básico para que comece o processo mecânico de leitura; e, por fim, ortográfica, quando se reconhece uma palavra como conjunto de letras constituído pelas suas próprias unidades. Ao longo do processo de aprendizagem os mecanismos envolvidos na leitura tornam-se mais fluentes, alcançando gradualmente um nível de automatismo. A fluência é alcançada através da prática, motivação para a qual será maior quanto maior a capacidade de leitura do aluno (Vale, Sucena & Viana, 2011), resultante do progressivo aumento do seu léxico ortográfico, ou seja, da identificação automática de uma palavra associada ao seu significado e pronúncia (Reis, Faísca & Fernandes, 2020a).

Para a aquisição de mecanismos específicos de leitura é necessária uma instrução adequada que ensine de forma explícita e sistemática o código utilizado pela língua, permitindo o exercício dos conhecimentos e competências específicas da leitura. A investigação científica mostra que a instrução mais adequada é aquela que exercita a consciência fonémica (em particular no contexto do exercício da leitura e escrita), transmite e reforça o conhecimento fónico (o conhecimento das correspondências grafema-fonema do código ortográfico); atende à fluência de leitura, foca o ensino do vocabulário e exercita de forma sistemática a compreensão da leitura (Hudson *et al.*, 2021).

A consciência fonémica é a capacidade de detetar, refletir e manipular os sons individuais, os fonemas, das palavras pronunciadas. Numa fase prévia à aprendizagem da leitura, as crianças precisam de se consciencializar de que as palavras são constituídas por unidades sonoras e da forma como os sons se organizam numa palavra. Estes sons, também denominados fonemas, são pequenos elementos numa palavra pronunciada cuja mudança altera o significado da palavra (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). Um exemplo seria a troca de fonema de /m/ para /b/ que altera a palavra *mola* para *bola*. Crianças que possuem consciência fonémica tendem a aprender a ler e a escrever com mais facilidade, já que têm justamente consciência dos sons que constituem uma palavra e conseguem formar inferências sobre como palavras desconhecidas com a mesma sonoridade se possam ler e escrever (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010).

Em estreita associação com a consciência fonémica surge o conceito de princípio alfabético. Isto acontece porque a primeira necessita de uma aprendizagem explícita de um sistema de escrita cujos símbolos gráficos representam precisamente a fala a este nível mais elementar (Morais et al., 1979; Read, Zhang, Nhi e Ding, 1986). No entanto, é esta habilidade de consciência fonémica, que se desenvolve quando se tem de aprender a identificar palavras escritas com as letras de um alfabeto, que simultaneamente permite ao leitor aprendiz perceber como o sistema de escrita representa a fala, ou seja, compreender o princípio alfabético (Petscher *et al.*, 2020). A compreensão do princípio alfabético corresponde à noção de que as palavras são constituídas por letras que representam sons na fala, que é necessária à recodificação fonémica, que se trata do conhecimento sobre como pronunciar as letras apresentadas em sucessão para se pronunciar as palavras eficazmente (Baker *et al.*, 2018).

O conhecimento fónico é o conhecimento das relações entre os grafemas (letras da palavra) e os diversos fonemas de uma língua. Para além disso, serve como ponto de partida para que uma criança use essas relações para decodificar, ler, codificar e escrever palavras. A literatura denomina essas relações mais habitualmente como *relações grafofonémicas* ou, numa linguagem mais comum e menos precisa, *associações letra-som* (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). A investigação científica demonstra que uma instrução sistemática e explícita do conhecimento fónico melhora significativamente o reconhecimento de palavras, soletração e compreensão de leitura de crianças de vários níveis socioeconómicos, sendo mais eficaz quanto mais cedo for introduzida (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010).

A fluência é a capacidade de ler um texto com precisão e rapidez. É importante que os leitores a atinjam, porque através dela estabelece-se uma sequenciação entre reconhecimento de palavras e compreensão. Um leitor fluente não necessita de se concentrar na decodificação de palavras, podendo focar a sua atenção no significado das palavras, das frases e, por conseguinte, no sentido do texto. Assim alia o seu conhecimento prévio sobre o mundo ao que lê num dado texto (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010).

O vocabulário diz respeito às palavras que devemos conhecer para comunicar eficazmente. Pode ser dividido entre oral (auditivo ou pronunciado) ou de leitura (ou escrita), distinguindo-se no reconhecimento de palavras que ouvimos ou lemos, respetivamente (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). Um vocabulário suficientemente amplo é necessário para se compreender o significado da maioria das palavras de uma língua e, conseqüentemente, os textos que se leem. Estudos demonstram que as crianças aprendem os significados da maioria das palavras indiretamente, seja pela sua postura ativa diária em conversas orais, na escuta de adultos a lerem para elas ou pela leitura extensiva por iniciativa própria (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). Porém, algumas palavras têm de ser ensinadas diretamente, principalmente palavras mais complexas, irregulares e palavras pouco frequentes na linguagem oral (Baker *et al.*, 2018).

Por fim, a compreensão é a razão para aprender a ler. Afinal, uma criança que não compreenda o que está a ler não está a alcançar o objetivo da leitura, que é a compreensão do texto e com ela a aquisição de conhecimento ou o prazer de ler. Em contexto de sala de aula, deve fornecer-se aos alunos estratégias de compreensão de textos, em especial alertando para a metacognição do que estão ou não estão a entender. São exemplos destas estratégias o perguntar diretamente à criança se compreendeu aquilo que leu, o pedir para clarificar a sua compreensão e o reformular por palavras suas o que acabou de ler. Este trabalho permite a noção pessoal, por parte do leitor, sobre a real apreensão do significado do que foi lido (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). O ensino de estratégias explícitas por parte do professor melhora a compreensão da leitura (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010). A compreensão da leitura dá-se através da combinação de duas capacidades: o reconhecimento da palavra (que deverá ser preciso e automático, assente no conjunto de processos específicos da habilidade de leitura, como a consciência fonémica, o conhecimento das letras, a habilidade de recodificação e o conhecimento ortográfico) em colaboração à compreensão da linguagem (dependente de um conhecimento do mundo à volta da criança suficientemente adequado, vocabulário e do decifrar de padrões frásicos que tornem o texto coeso) (Moats, 2020).

Para além das competências específicas antes enunciadas e de outros factores intrínsecos (e.g., motivacional, comportamental, emocional, saúde física), outros factores de natureza extrínseca influenciam a aprendizagem da leitura, tais como o meio socio-económico ou socio-cultural e a própria instrução (Moats, 2020; Reis, Faísca & Fernandes, 2020b).

Sendo a leitura uma ferramenta de tão engenhosa compreensão e mestria, não basta que uma criança tenha em si todo o potencial. Uma instrução de qualidade é fundamental para o sucesso da aprendizagem e tem, inclusive, um efeito significativo na redução do número de crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura. Para que o desenvolvimento da leitura se concretize ao máximo, um professor deve conseguir planear e gerir a sua atividade instrucional, salientando o ensino no contexto de sala de aula e sem descurar o ambiente de aprendizagem autónoma em casa (Hudson *et al.*, 2021). Ao ter inclusive em consideração conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, diferenças culturais, estruturação da Língua, uma Filosofia de ensino pessoal e práticas de sala de aula adequadas, um professor conseguirá transmitir aos alunos a importância da leitura e a forma com que se emprega e executa (Moats, 2020; Hudson *et al.*, 2021). Estas competências trarão um sentido de continuidade, consistência, qualidade e compreensão ao ensino da leitura (Moats, 2020).

Os conhecimentos e processos descritos antes decorrem da investigação que se tem feito e que dá corpo ao que hoje se chama Ciência da Leitura, que se trata de conhecimento acumulado sobre a leitura, o seu desenvolvimento e as melhores práticas para a sua instrução (Petscher *et al.*, 2020). Esta é altamente dependente da língua em que a aprendizagem ocorre e enfatiza diferentes princípios que poderão ser a chave para o entendimento das diferenças na aprendizagem da leitura.

A aprendizagem da leitura começa antes mesmo da entrada de uma criança na escola. A literatura constata que, desde cedo, se a criança for exposta a experiências literárias (como a leitura de histórias ao dormir) aumentará desde logo o seu contacto com a escrita que terá de reconhecer mais tarde. Com isso, as suas habilidades linguísticas para apreciação do código ortográfico serão desenvolvidas com maior facilidade, bem como competências ao nível do vocabulário geral e da consciência de processos basilares à leitura e escrita aquando da sua aprendizagem formal. Por contraste, as crianças que não tenham reunido estas experiências poderão registar uma maior dificuldade no adquirir destas capacidades (Lyon, 2000). No entanto, o contacto informal precoce com experiências literárias não é determinante para o desenvolvimento ou não de dificuldades de leitura. Um aluno que não tenha um contacto

habitual com estímulos relacionados à leitura pode perfeitamente adquirir uma leitura totalmente capacitada, porém para tal devem verificar-se competências adequadas de decodificação e compreensão da linguagem (Gomes, 2022).

Nesse sentido, na década de 80/90 é teorizado pela primeira vez o Modelo Simples da Leitura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Resumidamente, esta descrição da atividade de leitura defende a conjugação necessária em ação independente de dois grupos de competências distintos, sendo estas, por um lado, a decodificação e, por outro, a compreensão da linguagem. Ambas as habilidades são necessárias para que uma leitura efetuada no seu pleno sentido seja alcançada. Ou seja, tendo a leitura como objetivo a tradução de sentido da escrita em pronúncia, mesmo que a leitura seja fluente e precisa, se não for compreendida perde os resultados da sua função (Hoover & Tunmer, 2018). Segundo este modelo, a leitura poder-se-á dividir entre execução de processos e passos para atingir a sua mestria. O leitor necessita de decodificar as palavras que integram um dado texto e, à medida que desenvolve e automatiza o seu acesso lexical, a tarefa torna-se automática e simultânea à interpretação da informação adquirida através dos mesmos mecanismos utilizados no processamento da linguagem oral (Gomes, 2022).

Atualmente, o modelo define a decodificação como uma capacidade que permite ao leitor transformar um dado estímulo escrito numa qualquer representação, seja esta fonológica ou lexical. Através da prática recorrente da leitura e da memorização de como as palavras se escrevem, a pessoa tenderá a aumentar a sua rapidez e precisão no exercício, bem como o inerente reconhecimento do significado das palavras que lê (Gomes, 2022; Hoover & Tunmer, 2018). Já a compreensão de leitura diz justamente respeito à extração de significados dos textos escritos (Gomes, 2022; Hoover & Tunmer, 2018).

1.2. Dificuldades de leitura e fatores que influenciam o seu surgimento

Para além da experiência prévia e da avaliação da proficiência de um aluno segundo o Modelo Simples da Leitura, alguns fatores de risco podem também alertar para um possível desenvolvimento de dificuldades de leitura. Destaquem-se uma condição socioeconómica baixa (afetando até outros aspetos relacionados com o desenvolvimento da criança), uma reduzida proficiência na língua (no caso, por exemplo, de crianças imigrantes recém-chegadas a um outro país), inclusão em famílias cujos níveis e práticas de leitura são diminutos, dificuldade na pronúncia ou na rima de palavras, do alfabeto, dias da semana, cores ou formas,

ou deficiências no discurso, linguagem, audição, cognição ou expressão oral e escrita (Burns, Griffin & Snow, 1999; Lyon, 2000; APA, 2014; Drummond, n.d.).

Dependendo do nível de capacidade das crianças nos diferentes fatores e aspectos citados, as dificuldades de leitura potencialmente detetadas podem dividir-se em padrões. Estes padrões inserem-se num contínuo que enquadra natureza, fonte, pontos fortes e fracos da leitura de um aluno (Drummond, n.d.). Dependendo do aluno, as suas dificuldades na leitura dinamizam-se de maneira diferente face a outros que também as possuam. No entanto destacam-se comumente na Literatura três padrões de dificuldades, definidos como *dificuldades na decodificação*, *dificuldades na compreensão* e *dificuldades mistas* (Gomes, 2022; Hoover & Tunmer, 2018; Spear-Swerling, 2015). As crianças que apresentam o primeiro padrão registam capacidades abaixo da média na identificação e reconhecimento de palavras, soletração e fluência. Por conta da lentificação da leitura, a criança regista também frequentemente dificuldades na compreensão do texto, já que, por exemplo, quando termina um parágrafo, dificilmente se lembra daquilo que leu no início da mesma. Quanto ao segundo padrão, este configura dificuldades ao nível da compreensão de leitura, vocabulário oral e compreensão auditiva. O terceiro e mais grave observa capacidades abaixo da média na identificação de palavras, compreensão de leitura até em textos acessíveis às capacidades da criança (Gomes, 2022; Spear-Swerling, 2015).

O Modelo Simples da Leitura organiza estes padrões de dificuldades num referencial cartesiano, onde o eixo das abcissas se trata da habilidade de decodificação e o eixo das ordenadas se trata da habilidade de compreensão. No primeiro quadrante situar-se-iam os “bons” leitores, caracterizados por capacidades adequadas de decodificação e compreensão. Nos restantes estariam os perfis caracterizados por dificuldades: no segundo a dislexia (decodificação negativa), no terceiro as dificuldades mistas (ambas as competências negativas) e no quarto a hiperlexia (compreensão negativa) (Gomes, 2022).

Cada padrão de dificuldades de leitura pode aparecer relativamente cedo ou tarde, com os primeiros a tornar-se mais evidentes por volta do terceiro ano, altura expectável em que a criança possua as habilidades de decodificação suficientes para progredir para a leitura de textos progressivamente mais complexos. Os últimos surgem tendencialmente no fim do quarto ano ou mais tarde (Spear-Swerling, 2015). Contudo, independentemente da etapa onde surjam as dificuldades, se não forem intervencionadas correm o risco de observar um efeito “bola de neve”. Ou seja, à medida que os leitores vão envelhecendo, as dificuldades de leitura que

apresentavam no início da sua aprendizagem terão tendência a ser cada vez maiores (Reis, Faísca & Fernandes, 2020c).

1.3. Prevalência de dificuldades de leitura e realidade em Portugal

A prevalência de cada padrão de dificuldades de leitura não depende apenas do ano escolar, mas também dos alunos matriculados numa dada escola. Por exemplo, se a escola possuir diversos alunos estrangeiros, o padrão observado tenderá a ser relacionado à compreensão ou vocabulário (Spear-Swerling, 2015). No que toca ao género, o género masculino aparenta ter uma maior prevalência de perturbações de leitura do que o género feminino. Uma das hipóteses para este cenário é a maior referência de raparigas para educação especial, já que os problemas de leitura dos rapazes são muitas vezes associados ao seu comportamento (Shaywitz *et al.*, 1990). Num contexto geral, a determinação do número de crianças que sofre com alguma dificuldade ou perturbação de leitura depende de algumas variáveis como a definição do problema, a sua medição e a seleção de amostras para o estudo da prevalência (Hallahan *et al.*, 2005).

A realidade portuguesa foi analisada em 2021 pelo *PIRLS (Programme for International Student Assessment)*. O estudo aferiu que 25% dos estudantes portugueses evidenciam apenas competências para a compreensão de textos com nível baixo de complexidade, fossem literários ou informativos. Este valor situa Portugal abaixo de outros países europeus, com uma diferença significativa comparativamente ao Reino Unido (14%) ou à Finlândia (16%). É facto que dependendo do sistema ortográfico de uma língua, o desenvolvimento, rapidez e capacitação precisa e fluente de leitura pode observar maiores dificuldades (Seymour, Aro & Erskine, 2003; Petscher *et al.*, 2020). Justamente baseada nesta constatação, uma primeira hipótese para os dados adquiridos poderia ser a inconsistência entre fonema-grafema no código ortográfico do Português Europeu, ou seja, uma não correspondência entre a forma com que se escreve um determinado som ou palavra para a forma com que estes se pronunciam (Reis, Faísca & Fernandes, 2020b). Porém, comparativamente à língua inglesa, que tem um sistema ortográfico muito mais opaco, dada a complexidade da correspondência entre a escrita e a fonologia, com muitas palavras com padrões de correspondência irregulares (Petscher *et al.*, 2020), observa-se uma contradição a essa hipótese. Apesar da maior opacidade do código ortográfico, as crianças e jovens ingleses leem melhor que as/os portuguesas (Mullis, Martin & Sainsbury, 2023).

Note-se, ainda assim, que todos os alunos aprendem de maneiras diferentes e em tempos diferentes. As dificuldades de leitura não são o mesmo que perturbações de leitura, já que uma dificuldade poderá significar que o aluno demora mais um pouco de tempo a aprender do que os seus colegas. O aluno com dificuldades pode eventualmente precisar de instrução mais especializada, mas à partida conseguirá, mais ou menos facilmente, atingir o desenvolvimento esperado. Aliás, um estudo de Drummond (n.d.) aponta que 90 a 95% das crianças conseguem ultrapassar as suas dificuldades de leitura se receberem acompanhamento apropriado desde cedo. Atendendo a este facto, constata-se que um grande número de alunos leria convenientemente se recebesse instrução adequada. Se a instrução fornecida pela escola não tem qualidade ou é insuficiente, os alunos poderão ter uma tendência a apresentar maiores dificuldades de leitura (Burns, Griffin & Snow, 1999).

1.4. Despiste, avaliação e diagnóstico de dificuldades de leitura

É importante que um despiste de dificuldades seja efetuado previamente à instrução da leitura e durante as etapas iniciais da aprendizagem. O termo “despiste” refere-se a uma breve avaliação, através de processos curtos, de uma população definida de indivíduos para se identificar o risco de uma performance diminuída comparativamente a um limite ou nível médio específico para um determinado resultado (National Center of Improving Literacy, 2019a; Petscher *et al.*, 2019). O despiste deve ser de fácil administração, fiável, válido, oportuno e informativo (National Center of Improving Literacy, 2019a). A estas quatro características, o aplicador deve ter em conta uma correta apropriação do método (aplicação à população normativa e representatividade das normas) e uma mediação sustentada nas fases de desenvolvimento e cultura aferidas (Gaab & Petscher, 2022). No contexto da leitura, o despiste pode focar-se em capacidades literárias precoces, mas também em áreas de autorregulação e controlo executivo que se podem relacionar ao desenvolvimento da leitura, escrita, processamento da linguagem e compreensão (Petscher *et al.*, 2019).

Pela sua importância, um processo de despiste deveria ter lugar pelo menos duas vezes por ano até ao terceiro ano do jardim de infância (Petscher *et al.*, 2019). Contudo, existem controvérsias a respeito do despiste efetuado tão precocemente, principalmente no que toca aos elevados custos financeiros e probabilidade de identificação de falsos positivos (crianças

identificadas com problemas, ainda que verdadeiramente não os tenham ou venham a desenvolver).

Porém, os custos elevados associados ao despiste precoce são muito justificados e apresentam lucros face aos custos que poderão ser associados a uma intervenção tardia com crianças sinalizadas. O despiste e intervenção precoces terão não só um custo/eficácia/benefício a maior prazo quanto à aprendizagem, mas também potenciarão uma prevenção importante de efeitos secundários adversos na vida futura destas crianças (como criminalidade ou propensão ao desenvolvimento de perturbações relacionadas à ansiedade e à depressão) (Gaab & Petscher, 2022; Reis, Faísca & Fernandes, 2020d).

Para além disso, existem ferramentas de despiste estruturadas exatamente para esta fase do desenvolvimento e apropriadas para a etapa de instrução. Um protocolo que inclua a averiguação das capacidades de consciência fonológica, memória fonológica, repetição de pseudopalavras, conhecimento do alfabeto, letras e letra-som, capacidade de linguagem oral (incluindo compreensão da escuta oral) e nomenclatura rápida automatizada é sugerido como ideal para o início do despiste de futuras dificuldades (Catts & Hogan, 2021; Gaab & Petscher, 2022; National Center of Improving Literacy, 2019a; Petscher *et al.*, 2019).

Ainda assim é necessário cuidado quanto à interpretação dos resultados obtidos numa fase anterior à instrução de leitura. Poulsen e colegas (2017) apontam inclusive que é relativamente fácil cair no erro de se diagnosticar erradamente uma criança com dificuldade de leitura e desperdiçar-se recursos para quem não verdadeiramente necessitava. Ainda que capacidades basilares como o conhecimento de letras, consciência fonológica e nomeação rápida automatizada sejam os maiores preditores da leitura pré-instrução, a leitura em si é o maior preditor em fases mais avançadas da educação (Poulsen *et al.*, 2017). O estudo de Poulsen e colegas (2017) admite uma estratégia de despiste que consiste no adiamento do mesmo até um ponto da instrução onde a leitura se possa abordar como preditor. Aumentar-se-ia assim a sensibilidade com uma maior proporção de crianças corretamente identificadas, salvaguardando o despiste precoce. Considerando as desvantagens de ambas as estratégias, estas podem conjugar-se através de uma estratégia multi-pontos denominada “Estratégia de aumento de sensibilidade”. Esta compreende a identificação precoce de um conjunto de alunos em risco, conjunto cuja composição é atualizada conforme a observação do desenvolvimento da aprendizagem.

O primeiro despiste do primeiro ano escolar deveria acontecer o mais cedo possível, para que se consiga intervir também precocemente (Petscher *et al.*, 2019). Afinal, quanto mais cedo se empregarem metodologias para se mitigar as dificuldades de leitura apresentadas por uma criança, melhores serão os prognósticos de resultados positivos na aprendizagem (Gaab & Petscher, 2022). Note-se também que a ideia não é diagnosticar uma criança com uma perturbação quando é sinalizada pelo despiste, mas sim identificar possíveis problemas e prevenir a sua futura manifestação. Desta forma, evita-se que a criança desenvolva problemas de leitura ou pelo menos demonstre melhores resultados (Gaab & Petscher, 2022). No primeiro ano, um despiste sustentado em tarefas de consciência fonémica e segmentação silábica, manipulação de letras, repetição por palavras diferentes, vocabulário oral e fluência de reconhecimento de palavras parece obter mais sucesso (National Center of Improving Literacy, 2019a).

O segundo ano constitui também uma etapa crucial para o despiste, já que a partir deste podem ser reunidas condições para se utilizar o despiste como possível identificador de um diagnóstico de dislexia (Ozernov-Palichik & Gaab, 2016). Por essa altura, o desnível entre bons e maus leitores é bem visível e infelizmente as consequências negativas já estão bem intrincadas. Porém, levanta-se o paradoxo de que a dislexia só pode ser corretamente diagnosticada assim que uma criança consegue começar a ler (Catts & Hogan, 2021). A ocasionalidade de um diagnóstico a partir desta fase levanta riscos associados. Por isso é necessário um processo de tomada de decisões robusto que averigue resposta para questões acerca do cumprimento de objetivos para o desenvolvimento, qualidade do progresso de leitura, proficiência suficiente e distinção entre dificuldade/perturbação (National Center of Improving Literacy, 2019b). No segundo ano, tarefas de identificação de palavras, fluência de leitura oral e compreensão de leitura são necessárias para um bom despiste (National Center of Improving Literacy, 2019a).

Destaque-se, adicionalmente, a diferença entre o despiste e o diagnóstico, já que ambos os termos se podem inferir como semelhantes. O despiste pretende descartar a necessidade de se integrar uma criança num dado regime de instrução especializada se não registar fatores que possam levar a dificuldades na leitura. Pelo contrário, o diagnóstico de dificuldades efetua-se quando a criança falha o despiste e regista, no futuro, dificuldades a esse nível (Gaab & Petscher, 2022).

No processo de aplicação do despiste, o profissional ou a escola devem assegurar uma panóplia de fatores, como a adequabilidade e eficiência dos despistadores, fatores contextuais que afetem a implementação e formas que os dados obtidos pelo despiste vão informar a instrução e a colocação de recursos (Petscher *et al.*, 2019). Um protocolo ainda deve ter em conta a seleção e qualidade do instrumento de despiste, correta administração, recolha de resultados e interpretação, reuniões multidisciplinares em equipa de modo a analisar os relatórios e determinar um grupo instrucional e decisões de planeamento para cada aluno e envolver pais e familiares na tomada de decisões e mantê-los atualizados acerca da performance da criança (Gaab & Petscher, 2022; Petscher *et al.*, 2019). Quanto ao contexto, deve tentar criar-se um ambiente e plano de despiste ótimo para se mitigarem erros ou possíveis falhas na aplicação (Gaab & Petscher, 2022).

Atualmente, o despiste de dificuldades de leitura não é só efetuado num contexto educativo, mas também hospitalar e comunitário. As dificuldades de leitura podem dar indícios de PEA ou de PHDA (Gaab & Petscher, 2022). Inclusive, a utilização de exames neuroimagiológicos auxilia também na identificação de causas biológicas para as dificuldades de leitura (Petscher *et al.*, 2019).

No futuro, o despiste deve incluir nas suas considerações fatores de risco ambientais/socioculturais, como por exemplo a história de negligência ou abuso de uma criança, se aplicada, stress familiar, trauma, fatores da vizinhança, educação do cuidador e variáveis de literacia associadas ao ambiente familiar (Petscher *et al.*, 2019).

O despiste deve ser considerado apenas o primeiro passo. A seguir, é fundamental que uma avaliação das habilidades de leitura, assim como do conjunto de processos cognitivos e variáveis linguísticas que podem condicionar, seja efetuada por um psicólogo preparado para a tarefa.

A maneira com que se avaliam possíveis competências ou dificuldades de leitura tem vindo a alterar-se conforme as décadas vão passando e a investigação científica vai florescendo a respeito do tema. Como tal, a literatura aponta que, tradicionalmente, as metodologias empregadas para se avaliar as competências de leitura dos alunos, nomeadamente ao nível da compreensão, são muito pouco ajustadas para tal (Heydarnejad *et al.*, 2022). Neste sentido, a literatura empenha-se significativamente na tentativa de desenvolver soluções mais adaptadas a uma avaliação correta e não taxativa. Por exemplo, recentemente surgiu uma abordagem chamada avaliação do diagnóstico cognitivo. Esta pode ser definida como uma abordagem

baseada em pressupostos científicos acerca da cognição que tem como objetivo a realização de avaliações educacionais mais informativas pedagogicamente, tendo em vista a extração de informação diagnóstica mais pormenorizada em termos individuais. Apesar de se focar no nível individual da informação obtida, a abordagem está presente em planos de avaliação de larga escala (Toprak-Yildiz, 2021).

Associado a qualquer processo de avaliação, sendo na forma de testes de avaliação ou apenas avaliação de capacidades, determinados fatores psicológicos afetam sempre o seu processo. Dentro dos quais devem destacar-se a motivação, pelo papel que tem na modelação do comportamento, envolvimento nas aulas, persistência na aprendizagem e no sucesso geral dos alunos, bem como a ansiedade, intrinsecamente relacionada à perceção de falhanço ou à incapacidade sentida relativamente a um potencial medo ou perigo esperados (Heydarnejad *et al.*, 2022).

Tendo em conta os fatores citados, uma avaliação de capacidades deve ter sempre em conta a própria performance do aluno, através da aferição individual e sequencial das capacidades. Desta forma, toma-se em consideração o papel de cada competência e do impacto que cada uma pode ter no desempenho geral de leitura. Esta abordagem requer a ativação do conhecimento e de diversas capacidades dos alunos de forma a alcançar a mestria nos processos da tarefa pretendida. A avaliação baseada na performance está estruturada de forma a colocar os alunos em situações de prática que exijam capacidades de pensamento de elevada ordem, assim como capacidades de análise e síntese (Heydarnejad *et al.*, 2022).

A Investigação apresenta também evidências acerca de modelos de avaliação. Um desses modelos trata-se do RTI (*response to intervention*), modelo que consiste na avaliação, instrução e intervenção através de três camadas de apoio aos estudantes em risco de desenvolver dificuldades na leitura. Outro seria o MTSS (*multi-tiered systems of support*), que providencia uma estrutura de trabalho orientada pelo desenvolvimento sistemático e flexível. São trabalhadas capacidades de resolução de problemas e tomada de decisões aos níveis académico, social e emocional. Pode ser utilizado em vários anos escolares e estratos comunitários. Uma ação conjunta de ambos os modelos reporta ser altamente significativo na avaliação de dificuldades de leitura (Gaab & Petscher, 2022).

Zipoli Jr. (2023) aponta no seu estudo que a avaliação da leitura de palavras deve estruturar-se a partir de cinco grandes potenciais componentes: a decodificação fonológica (pronúncia de uma palavra utilizando o conhecimento das correspondências letra-som e a

consciência fonémica), o reconhecimento visual de palavras (leitura de palavras sem a sua pronúncia), a automaticidade (precisão, rapidez e esforço associados à leitura), o conhecimento fônico e a leitura de palavras multimorfêmicas e multissilábicas (palavras que possuam variações à palavra radical, como sufixos e prefixos, ou palavras que possuam mais do que uma sílaba).

No entanto, a avaliação seria redutiva caso tivesse apenas em conta os tópicos discutidos anteriormente. Outros diferentes domínios e capacidades podem ser abordados de maneira diferente, tendo em conta as particularidades e sistemas sensoriais/cognitivos implicados em cada um deles. Por exemplo, de forma a aferir-se a consciência fonémica e a compreensão, é possível requerer ao aluno a realização de tarefas relacionadas à soletração e definição de palavras fora de contexto. Estas palavras não são aleatórias, estando presentes em Inventários de Leitura Informal (ILI) [inventário de avaliação informal de leitura que inclui o que mede a avaliação, quando deve ser avaliado, exemplos de questões e idade/ano escolar em que a avaliação devia observar mestria (Reading Rockets, n.d.)] ou em determinadas medidas baseadas no currículo (MBC) [utilização de testes breves temporizados constituídos por material académico retirado do currículo escolar da criança (McLane, n.d.)] (Spear-Swerling, 2015). Outra forma de se abordar a competência da consciência fonémica é através da leitura de palavras sem sentido ou inventários de soletração informais (Spear-Swerling, 2015).

Para se avaliar a precisão de leitura oral de textos, os ILI possuem também passagens específicas para se tecerem considerações a respeito da performance do aluno. Quanto à fluência de leitura, estas passagens são também uma forma de se avaliar, sendo que adicionalmente se podem implementar MBC que envolvam passagens orais de fluência de leitura e escalas de classificação de expressão oral de leitura. Quanto à compreensão, dividindo-se entre auditiva e escrita, passagens lidas pelo próprio ou outra dos inventários citados acima com recurso a perguntas e respostas acerca da compreensão de texto são maneiras de se avaliar a competência (Spear-Swerling, 2015).

Uma avaliação realizada de maneira correta e precisa deve ter enquanto suporte resultados advindos de instrumentos construídos especificamente para este intuito. Enumerem-se, como por exemplo, a *Prova de Reconhecimento de Palavras* (avaliação da velocidade e precisão de leitura), a *Fry Sight-Word Inventory* (avaliação do reconhecimento visual de palavras), o *Teste de Idade de Leitura* (determinação da idade de leitura da criança), as provas de consciência fonológica (avaliação da capacidade de apreciação fonológica da criança) e de

consciência fonêmica. Para a avaliação de dimensões cognitivas e linguísticas gerais podem empregar-se as escalas de Weschler, as Matrizes Progressivas de Raven, entre outras (Vale, Sucena & Viana, 2011).

A avaliação permite assim a identificação ou não de perturbações associadas à aprendizagem da leitura. As perturbações de leitura afetam diversas áreas do quotidiano das crianças, fazendo com que tendencialmente possam desenvolver muitas vezes perceções negativas sobre a sua própria competência e perder o interesse em áreas académicas.

Diferentes problemas nos diferentes mecanismos específicos da leitura ilustram dificuldades que, se não monitorizadas e abordadas devidamente, podem evoluir para perturbações a longo prazo. Problemas ao nível da consciência fonêmica traduzem-se na dificuldade na conjugação e na segmentação. A segmentação apresenta-se afetada quando existe dificuldade em separar palavras por fonemas; a conjugação quando existe dificuldade na conexão de fonemas em palavras (Hallahan *et al.*, 2005). Problemas na decodificação ilustram-se muitas vezes em estratégias de leitura que se sustentam na primeira letra de uma palavra e inferência sobre que palavra é ou no que possíveis imagens estejam a querer descrever. Deste modo, a ocasionalidade de erros advindos dessa tentativa-erro é muito maior, podendo significar que a criança não está a decodificar aquilo que lê, mas sim a deduzir, revelando assim dificuldades (Hallahan *et al.*, 2005). Problemas na fluência traduzem-se nas longas pausas entre palavras, evidenciando muito esforço e rugosidade na leitura (Hallahan *et al.*, 2005). Se os alunos não apresentam uma fluidez adequada de leitura, a maior parte do seu esforço e atenção será dedicado à decodificação, ficando a amplitude de tom, precisão de leitura e expressão negligenciadas e, conseqüentemente, a compreensão afetada (Armbruster, Lehr & Orsborne, 2010).

Outros fatores que podem contribuir para o desenvolvimento de uma perturbação de leitura são um vocabulário limitado, que previne um aluno de fazer conexões entre palavras e significados e, assim como este, um conhecimento reduzido acerca do mundo que o rodeia (Hallahan *et al.*, 2005).

De entre as perturbações de leitura que se podem desenvolver, a mais prevalente e exclusivamente ligada à leitura é a dislexia. Ao longo dos anos, a literatura procurou definir de forma mais acertada o que é a dislexia. Lyon, Shawitz & Shawitz (2003) definiram-na como “uma perturbação específica na aprendizagem com origens neurobiológicas. É caracterizada por dificuldades no reconhecimento preciso e/ou fluente de palavras, bem como de uma

soletração e capacidades de decodificação pobres. Estas dificuldades resultam tipicamente de um déficit na componente fonológica da linguagem e é diversas vezes inesperada em relação a outras capacidades cognitivas e à previsão de uma instrução em sala de aula eficaz. Consequências secundárias poderão incluir problemas na compreensão da leitura e experiência de leitura reduzida, o que pode impedir o aumento de vocabulário e conhecimento de fundo”. Mais tarde, Stanley & Petscher (2017) resumiram esta definição para uma “perturbação de aprendizagem de origem neurodesenvolvimental que prejudica a capacidade de ler de uma pessoa”.

Estudos apontam para diversas hipóteses possíveis quanto aos processos deficitários da perturbação. Uma das hipóteses levantadas está relacionada ao não processamento da leitura pelo hemisfério esquerdo do cérebro, isto é, pelas áreas do hemisfério esquerdo implicadas no processamento da linguagem e pela sua conexão com outras regiões adjacentes necessárias ao mecanismo da leitura (Riccio & Hynd, 1995; Stanley & Petscher, 2017). Segundo esta hipótese, o hemisfério direito encarregar-se-ia dos processos associados à pronúncia das palavras escritas e à atribuição de significados implicados no processamento de leitura, o que explicaria a lentificação da tarefa em leitores disléxicos (Riccio & Hynd, 1995). Este tipo de perturbações não tem que ver com um déficit intelectual (Riccio & Hynd, 1995), incapacidade total de leitura (Stanley & Petscher, 2017) ou perturbações visuais ou auditivas (Moats, 2020). Através do acesso a literatura neuropsicológica e instrumentos especializados, Riccio & Hynd (1995) caracterizam três tipos de dislexia: dislexia resultante de problemas no sistema linguístico (défices auditivos/linguísticos), resultante de problemas no sistema visuo-percetivo e de ambos os sistemas.

Podem ser considerados fatores de risco para o desenvolvimento da dislexia uma vasta gama de condições perinatais, genéticas, ambientais, do desenvolvimento ou na atenção/comportamento (Shonkoff & Phillips, 2000). Nos anos pré-escolares, alguns sinais poderão alertar para o risco de dificuldades na aprendizagem da leitura. Alguns exemplos são a falta de interesse ou dificuldades em jogos de rima (APA, 2014), no reconhecimento de palavras com o mesmo som inicial ou na divisão silábica (competências fonológicas); na identificação visual de letras ou na aprendizagem da associação grafema-fonema (conhecimento de letras); na sequenciação de estímulos visuais (nomeação); em dificuldades na construção frásica e aquisição das primeiras palavras, evocação das mesmas, repetição sequencial de sons e dificuldades na pronúncia (aquisição e desenvolvimento da linguagem

oral). Um histórico familiar de dificuldades relacionadas à oralidade, escrita e leitura também é muito relevante (Reis, Faísca & Fernandes, 2020d).

Crianças com dislexia desenvolvem muitas vezes problemas ao nível académico geral e baixa performance escolar. Estas crianças também possuem frequentemente problemas psicossociais secundários, como baixa autoestima, ansiedade e depressão, para não falar do maior risco de suicídio. Adicionalmente, podem experienciar problemas comportamentais, delinquência e/ou encarceração (Catts & Hogan, 2021).

Como tal, a necessidade de um diagnóstico adequado não se prende na rotulação de uma criança, mas sim no alerta de que é necessário uma instrução e intervenção específica para se mitigar a sua perturbação. O diagnóstico específico de problemas de leitura exige que os psicólogos não só utilizem testes, mas que também os interpretem cuidadosamente. Alguns instrumentos de diagnóstico específicos são o *Roswell-Chall Diagnostic Test of Word Analysis Skills* (Roswell & Chall, 1978) (avalia e pode auxiliar no diagnóstico de dificuldades na leitura de palavras e letras ao utilizar exercícios de codificação e decodificação) ou o *Woodcock Diagnostic Reading Battery* (Woodcock, 1997). Ainda assim, estes instrumentos não se encontram atualmente aferidos para a população portuguesa ou para o português europeu.

Contudo, atrasos no diagnóstico podem acontecer devido a diversas razões. Por exemplo, professores podem acreditar que problemas na leitura resultam da falta de esforço ou que os problemas vão diminuir com o tempo. Por vezes, os atrasos são causados por desafios administrativos, pela necessidade de um pedido formal de exame diagnóstico completo antes de qualquer tratamento (Catts & Hogan, 2021).

1.5. Intervenção e papel do psicólogo

Dependendo do padrão de dificuldades apresentado por uma criança, diferentes tipos de intervenções são recomendados. Por exemplo, crianças com dificuldades de leitura em palavras específicas beneficiariam de intervenções explícitas em fonética sistemática. Já crianças com dificuldades de leitura na compreensão poderiam beneficiar do ensino de estratégias de ensino e modelagem para a compreensão de texto, bem como de intervenções que promovam o desenvolvimento do vocabulário e linguagem oral (Aaron *et al.*, 2008; Spear-Swerling, 2015). No entanto, seja a dificuldade de leitura causada por dislexia, outras

incapacidades, fator ou combinação de fatores, a melhor forma de prevenir problemas precoces de se tornarem mais severos com o tempo é através da intervenção intensa e precoce (Petscher *et al.*, 2019). Afinal, a intervenção tardia acarreta, para os Estados, elevados custos, nomeadamente no ensino especial, retenção e repetição de anos escolares e, indiretamente, o aumento da probabilidade da desistência escolar pode conduzir a escolhas pessoais e eventualidades que levem à delinquência e pobreza (Reis, Faísca & Fernandes, 2020d).

A intervenção precoce que desenvolva os conceitos de escrita, familiaridade com os propósitos de leitura e escrita, vocabulário apropriado para a idade e capacidades de compreensão da linguagem e familiaridade com a estrutura da linguagem podem beneficiar significativamente o desenvolvimento da leitura de crianças no jardim de infância e prepará-las de melhor forma para o ingresso no primeiro ciclo (Lyon, 2000; Spear-Swerling, 2015). Já após o ingresso no primeiro ciclo e o início do ensino formal da leitura, as escolas devem garantir três níveis de suporte institucional a alunos sinalizados pelo despiste na pré-primária. São eles uma instrução dita normativa para alunos que leem a um nível desejado ou acima da sinalização, o apoio adicional moderado a alunos que leem algo abaixo das expectativas do seu ano escolar e apoio adicional intensivo para alunos que leem muito abaixo das expectativas para o seu ano escolar (Petscher *et al.*, 2019). Importa ainda referir que as crianças com perturbações de leitura necessitam de mais cuidados e uma intervenção diferente das crianças com dificuldades de leitura. As crianças com dislexia, por exemplo, necessitam de obter uma intervenção estruturada e explícita muito constante e próxima (Gaab & Petscher, 2022).

Neste sentido, em vez de se investir num processo de remediação individual para cada criança com dificuldades de leitura, as escolas deveriam investir numa reestruturação do sistema de ensino, de forma a potenciar-se uma instrução mais inclusiva e com mais qualidade (Burns, Griffin & Snow, 1999). Para isso, vários profissionais deveriam estar envolvidos neste processo, podendo ou não estar habilitados ao diagnóstico de dificuldades e perturbações de leitura (Kidder, n.d.).

Na ótica da Psicologia, dependendo da área de especialização, diferentes psicólogos têm diferentes habilitações e especialidades. Ainda assim, qualquer psicólogo tem o dever de “prever, sempre que possível, uma abordagem longitudinal, que permita apoiar o desenvolvimento e o processo de ensino/aprendizagem do aluno ao longo dos diferentes ciclos de ensino” (OPP, 2018). Os psicólogos clínicos estão habilitados a avaliar o funcionamento intelectual e emocional, podendo começar processos terapêuticos para eventuais problemas

emocionais e comportamentais a nível individual e grupal. Podem diagnosticar perturbações de leitura e outras como a PHDA (Kidder, n.d.). A OPP ainda reforça que os psicólogos clínicos podem auxiliar através da intervenção sobre perturbações mentais, problemas de comportamento e comportamentos sociais causados por diversos tipos de dificuldades de aprendizagem, sendo uma delas a de leitura (OPP, 2018).

Os psicólogos escolares podem avaliar problemas relacionados com a aprendizagem no geral e relacionados à escola, estando a ação terapêutica maioritariamente associada a *distress* escolar. São treinados primariamente para testar o nível intelectual e educacional, podendo diagnosticar perturbações de leitura, mas, contrariamente aos psicólogos clínicos, não possuem habilitações para diagnosticar PHDA (Kidder, n.d.). A presença de psicólogos escolares nos contextos vigentes já demonstrou uma série de vantagens, como no aumento da satisfação do aluno em relação à escola e à vida, melhorias na regulação emocional e no desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas, diminuição do *bullying* e da violência e melhorar o desempenho escolar dos alunos, entre outras (OPP, 2018). O psicólogo escolar deve ainda sustentar a sua intervenção em três pilares: na avaliação psicológica e psicopedagógica do insucesso e desadaptação escolar, no acompanhamento psicológico e psicopedagógico ao longo do desenvolvimento do aluno e na orientação de carreira sustentada na identidade, autonomia e competências do aluno (OPP, 2018).

Os psicólogos educacionais são treinados para avaliar o funcionamento cognitivo e intelectual. Existem alguns testes específicos que exigem esta área da psicologia para ser utilizados. Podem diagnosticar perturbações de leitura e PHDA em certas condições (Kidder, n.d.).

Já os neuropsicólogos avaliam o processamento e funcionamento cerebral e ainda que possa não estar habilitado a administrar testes educacionais ou a avaliar o funcionamento psicológico tem condições para o fazer. Pode diagnosticar qualquer tipo de perturbações relacionadas ao funcionamento cerebral (Kidder, n.d.).

Um psicólogo estaria habilitado a avaliar e intervir em dificuldades de leitura se compreender e intervir corretamente sob os pressupostos que configurariam uma dificuldade de leitura. Segundo o Júri Nacional de Exames (2020), níveis reduzidos de desenvolvimento linguístico, ortografia, traçados grafomotores e erros ortográficos, associados às competências de leitura já discutidas, são os fatores que definiriam uma dificuldade ou perturbação de leitura.

Neste sentido, no que toca à formação de psicólogos, os planos de estudo em Psicologia que procurem informar e capacitar os futuros psicólogos às tarefas de despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto de alunos com dificuldades de leitura deveriam apresentar presentes tópicos e módulos de formação e avaliação destes conceitos. Em particular, os planos de estudos deveriam incluir conteúdos acerca de sistemas de escrita, código ortográfico, definição do conhecimento de leitura e escrita, Ciências da Leitura e os processos que a definem (consciência fonémica, conhecimento fónico, fluência, vocabulário e compreensão), bem como fatores que influenciam o surgimento de dificuldades de leitura e o possível posterior diagnóstico de perturbações. Torna-se, pois, necessário que se afira se, de facto, a realidade portuguesa configura ou não um nível ajustado de ensino psicológico acerca da ótica e esfera das dificuldades e perturbações de leitura.

Desta forma, o objetivo do presente estudo é aferir a forma com que estão a ser preparados os futuros psicólogos portugueses para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto de alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura. Estabelece-se então como pergunta orientadora *como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção de alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura?*

2. Método

2.1. Caracterização da Amostra

A amostra do presente estudo consistiu, em primeira instância, nos planos de estudo de diferentes instituições de ensino superior relativos a cursos de Licenciatura e Mestrado em Psicologia. Desses cursos de Mestrado constam as áreas de Psicologia Clínica, da Educação, Neuropsicologia, entre outras áreas relevantes para o propósito deste estudo.

Segundo a plataforma da DGES, Portugal apresenta oferta formativa de licenciatura em Psicologia em 31 instituições (das quais, mediante informações disponíveis, 12 em sistemas universitários públicos e 19 cursos de iniciativa privada). Já no que toca aos Mestrados, tomou-se o conhecimento da existência de 47 mestrados das áreas supracitadas, 24 dos quais em regime público e 23 em oferta privada.

Em relação aos planos de estudo analisados, a Tabela 1 agrega a totalidade final dos mesmos.

Tabela 1*Quantificação dos planos de estudo analisados*

IES	Oferta	Nível de Formação	Área	Planos de Estudos
ISCTE	Pública	Licenciatura	N/A	6
Açores	Pública	Licenciatura	N/A	7
Algarve	Pública	Licenciatura	N/A	7
Aveiro	Pública	Licenciatura	N/A	6
Beira Interior	Pública	Licenciatura	N/A	8
Coimbra	Pública	Licenciatura	N/A	10
Évora	Pública	Licenciatura	N/A	6
Lisboa	Pública	Licenciatura	N/A	8
Madeira	Pública	Licenciatura	N/A	7
Minho	Pública	Licenciatura	N/A	10
Porto	Pública	Licenciatura	N/A	9
Trás-Os-Montes e Alto Douro	Pública	Licenciatura	N/A	10
Lusófona (Lisboa)	Privada	Licenciatura	N/A	10
Lusófona (Porto)	Privada	Licenciatura	N/A	5
CESPU	Privada	Licenciatura	N/A	9
ISPA	Privada	Licenciatura	N/A	11
Autónoma	Privada	Licenciatura	N/A	8
Católica (Lisboa)	Privada	Licenciatura	N/A	8
Católica (Porto)	Privada	Licenciatura	N/A	10
Católica (Braga)	Privada	Licenciatura	N/A	1
Fernando Pessoa	Privada	Licenciatura	N/A	7
Lusíada (Lisboa)	Privada	Licenciatura	N/A	9
Lusíada (Porto)	Privada	Licenciatura	N/A	10
UPIDH	Privada	Licenciatura	N/A	10
Açores	Pública	Mestrado	Clínica	3
Algarve	Pública	Mestrado	Clínica	2
Beira Interior	Pública	Mestrado	Clínica	2
Évora	Pública	Mestrado	Clínica	4
Lisboa	Pública	Mestrado	Clínica	2
Madeira	Pública	Mestrado	Clínica	3
Minho	Pública	Mestrado	Clínica	5
Porto	Pública	Mestrado	Clínica	7
Trás-os-Montes e Alto Douro	Pública	Mestrado	Clínica	1
Algarve	Pública	Mestrado	Educação	3

Coimbra	Pública	Mestrado	Educação	2
Évora	Pública	Mestrado	Educação	7
Lisboa	Pública	Mestrado	Educação	3
Madeira	Pública	Mestrado	Educação	3
Minho	Pública	Mestrado	Educação	3
Porto	Pública	Mestrado	Educação	4
Trás-os-Montes e Alto Douro	Pública	Mestrado	Educação	2
Algarve	Pública	Mestrado	Neuropsicologia	3
Aveiro	Pública	Mestrado	Neuropsicologia	5
Coimbra	Pública	Mestrado	Neuropsicologia	3
Lisboa	Pública	Mestrado	Psicologia Cognitiva e Social	2
Lisboa	Pública	Mestrado	Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	5
Lisboa	Pública	Mestrado	Ciência Cognitiva	8
ISPA	Privada	Mestrado	Clínica	6
Autónoma	Privada	Mestrado	Clínica	3
Fernando Pessoa	Privada	Mestrado	Clínica	1
Lusíada (Lisboa)	Privada	Mestrado	Clínica	2
Lusíada (Porto)	Privada	Mestrado	Clínica	1
UPIDH	Privada	Mestrado	Clínica	2
ISPA	Privada	Mestrado	Educação	5
Lusíada (Porto)	Privada	Mestrado	Educação	5
Lusíada (Lisboa)	Privada	Mestrado	Neuropsicologia	5
ISPA	Privada	Mestrado	Psicopatologia do Desenvolvimento	6
ISPA	Privada	Mestrado	Neurociências Cognitivas Comportamentais	2

O Anexo A congrega as IES públicas e privadas que em 2023/2024 disponibilizavam o ingresso a cursos de licenciatura em Psicologia e cursos de mestrado que integram Psicologia Clínica, Psicologia da Educação e Neuropsicologia, entre outras designações consideradas semelhantes em nomenclatura e conteúdo. Também são listados os respetivos despachos do Diário da República relativos aos planos de estudo atualmente em vigor e sobre os quais incidiu a análise da oferta formativa.

Destaque-se, contudo, que nem todas as instituições apresentam disponibilizados *online* os despachos ou planos de estudo. Quanto aos despachos, foi consultado o *site* do Diário da República, de forma a assim localizar o máximo possível dos que restavam.

Num segundo momento, foram selecionados participantes para a resposta a questionários de testagem de conhecimentos acerca de temáticas relacionadas a conhecimentos relacionados com a Ciência da Leitura, bem como ao despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura. Registou-se, pois, uma amostra composta por 38 participantes, sendo 47,4% (18) alunos de Licenciatura e 52,6% (20) alunos de Mestrado. Quanto aos Mestrados, os alunos que os frequentam ingressam apenas na área de estudos de Psicologia Clínica ou Psicologia da Educação, sendo a primeira mais representada (12 respostas). As instituições de Ensino Superior representadas tratam-se apenas de duas, sendo estas a Universidade de Évora (IES Pública), com 37 respostas, e o ISPA (IES Privada).

2.2. Materiais

Para se reunir os resultados obtidos foram utilizadas duas instrumentações fundamentais. A primeira trata-se de uma grelha de análise para os planos de estudo (presente no Anexo C), a qual permitiu a posterior avaliação de cumprimento ou ausência de critérios definidos, os quais estarão listados na secção do Procedimento. Esta grelha toma como base a que foi construída e utilizada no estudo de Leite *et al.* (2022).

Os primeiros campos vigentes nesta assentam na caracterização das instituições, nomeadamente: IES (designação da instituição de ensino superior), oferta (pública ou privada), nível de formação (licenciatura ou mestrado), curso (designação do curso), sigla do curso (LP - Licenciatura em Psicologia; MCS, MEd ou MNeuroP - Mestrados em Psicologia Clínica e da Saúde, Educação ou Neuropsicologia, respetivamente), designação da Unidade Curricular, semestre (semestre em que a UC é lecionada) e ECTS (número de European Credit Transfer System da UC).

No que toca ao questionário, as perguntas que o compõem tomam em atenção a literatura recolhida e revista na secção do enquadramento teórico do presente estudo. O questionário divide-se em duas partes. A primeira agrupa um conjunto de vinte perguntas de escolha múltipla simples acerca da temática do presente estudo. Cada pergunta permite ter em conta o conhecimento do aluno acerca de um tópico em específico, sendo estes: *Sistemas de Escrita, Código Ortográfico, Fonética e fonologia, Ortografia, Consciência Fonémica,*

Conhecimento Fônico, Fluência, Vocabulário, Compreensão, Modelos de Leitura, Modelos de Aprendizagem de Leitura, Fatores para a Aprendizagem da Leitura, Fatores Extrínsecos, Intrínsecos não Específicos e Específicos ao desenvolvimento de dificuldades na leitura, Processos de Despiste, de Avaliação, Instrumentos de Avaliação, Diagnóstico e Intervenção/Papel dos psicólogos (perguntas e correção presentes no Anexo 6).

A segunda parte reúne um conjunto de nove perguntas exploratórias acerca da experiência de conhecimento e estudo dos alunos. Estas não exigem uma resposta longa, também de forma a prevenir o desgaste relativo ao questionário, e conciliam ainda assim o suficiente para se constituir uma opinião suficientemente representativa. O guião das perguntas encontra-se presente no Anexo F.

A decisão de se optar pela construção de vinte perguntas de escolha múltipla, relativas aos conhecimentos a respeito do tema, teve em vista dois objetivos principais. O primeiro foi que cada pergunta representasse apenas um dos conceitos explorados e citados previamente, de modo a distinguir convenientemente as respostas aos conhecimentos específicos. Ainda que alguns destes possam ter sido subrepresentados, a escolha de um número mais limitado de perguntas deveu-se ao facto do possível desgaste associado ao questionário, já que de seguida os participantes iriam responder a perguntas exploratórias.

Quanto às tais, o seu objetivo traduziu-se na obtenção de opinião crítica dos participantes ilustrada em três pilares: interesse, experiência académica/formação e sugestões para melhoria da oferta formativa.

2.3. Procedimento

De forma a responder à questão formulada pelo presente estudo, o procedimento empregado dividiu-se em três etapas fundamentais, constituídas pelos pontos apresentados seguidamente.

2.3.1. Primeira Etapa

A primeira etapa do procedimento consistiu na análise dos planos de estudo de todas as licenciaturas em Psicologia vigentes em instituições de ensino superior públicas e privadas e dos mestrados em Psicologia Clínica, Educação e Neuropsicologia.

1.º Procedimento: Consulta da plataforma da DGES para identificação dos cursos de licenciatura em Psicologia (1.º ciclo de estudos)

2.º Procedimento: Consulta dos *sites* das instituições que oferecem licenciaturas, de forma a identificar cursos de mestrado em Psicologia Clínica, Educacional ou Neuropsicologia, entre outras designações

Dado que a plataforma da DGES não apresenta informações sobre cursos de mestrado, optou-se pela consulta individual de todos os *sites* de instituições com oferta de licenciatura para averiguar se estas também apresentam cursos de mestrado.

Quanto aos planos de estudo, as instituições de ensino superior que não os apresentaram foram contactadas no procedimento seguinte.

3.º Procedimento: Contacto com as instituições de forma a averiguar a possibilidade de envio dos planos de estudo em falta

Neste procedimento foram contactadas catorze instituições de ensino superior, todas de oferta privada, para disponibilização de planos de estudos referentes a licenciaturas. Destas, duas dispuseram auxílio através do envio, uma não demonstrou interesse na colaboração e das restantes não foi obtida qualquer resposta.

Quanto à disponibilização de planos de estudos de mestrados foram contactadas treze instituições, duas públicas e onze privadas. Destas, uma prestou-se ao auxílio (até atualizando e disponibilizando *online*) e, quanto às restantes, não fomos contactados de volta.

4.º Procedimento: Análise dos planos de estudo dos cursos e seleção das unidades curriculares de interesse

De forma a analisar os cursos e planos de estudo que pudessem interessar ao estudo foi criada uma grelha de análise para essa mesma tarefa. Como objeto para análise foram consideradas todas as UC que possuíssem conteúdos demarcados como relevantes para um entendimento da temática a analisar por este estudo. Neste sentido, foram selecionadas UC obrigatórias e optativas, estando devidamente identificadas. Ainda que não diretamente

relacionadas à leitura na sua especificidade, foram analisadas UC que na sua estrutura pudessem incluir conteúdos reminiscentes da leitura, como por exemplo Psicopatologia, Avaliação Psicológica ou Psicologia da Inteligência, de entre as várias designações mediante instituição.

No que diz respeito aos cursos de licenciatura, as UC consideradas para análise tiveram em atenção conteúdos relacionados à Psicologia da Linguagem, Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Aprendizagem/Educação, Neuropsicologia, Psicologia Cognitiva e UC relacionadas com a mesma (como atenção, percepção, inteligência ou memória), Desenvolvimento e Neurodesenvolvimento.

No acervo de cursos selecionado para este estudo foram identificadas para análise 442 UC, correspondendo a: 264 UC do curso de Licenciatura em Psicologia (94 do subsistema público e 170 do subsistema privado), 68 UC do curso de Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde (29 do subsistema público e 39 do subsistema privado), 50 UC do curso de Mestrado em Psicologia da Educação (27 do subsistema público e 23 do subsistema privado), 30 UC do curso de Mestrado em Neuropsicologia (11 do subsistema público e 19 do subsistema privado), 2 UC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social (do subsistema público), 5 UC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente - Prevenção e Intervenção (do subsistema público), 13 UC do curso de Mestrado em Ciência Cognitiva (do subsistema público), 2 UC do curso de Mestrado em Temas em Psicologia da Educação (do subsistema público), 6 UC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento (do subsistema privado) e 2 UC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais (do subsistema privado).

Na análise referente aos cursos de Mestrado, foi constatado que algumas UC se repetiam em Mestrados diferentes disponibilizados por uma mesma instituição. Por conseguinte, o número total de UC diminuiu para 435, eliminando a dupla análise de 7 UC do subsistema público.

Atendendo ao facto de que não se encontraram disponíveis, anterior ou posteriormente à recolha, informações relativas a determinadas UC, não foi possível a análise de 139 UC, correspondendo a: 81 UC do curso de Licenciatura em Psicologia (todas do subsistema privado), 5 UC do curso de Mestrado em Ciência Cognitiva (do subsistema público), 2 UC do curso de Mestrado em Temas em Psicologia da Educação (do subsistema público), 24 UC do curso de Mestrado em Psicologia Clínica (todas do subsistema privado), 13 UC do curso de Mestrado em Psicologia da Educação (todas do subsistema privado) e 14 UC do curso de

Mestrado em Neuropsicologia (todas do subsistema privado). Nesse sentido, o número total de UC analisadas foi de 296 UC.

Seguidamente deu-se lugar à análise das FUC (objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e metodologia de avaliação).

5.º Procedimento: Análise das fichas das UC selecionadas (objetivos, conteúdos programáticos, bibliografia e metodologia de avaliação)

Primeiramente foram analisadas as FUC relativas aos cursos de licenciatura, seguidas das FUC relativas aos cursos de mestrado.

Tendo em conta os aspetos e informações apresentados nos objetivos, conteúdos, bibliografia e metodologia de cada FUC, a pontuação atribuída pode variar entre 0-2 para cada subcritério, agrupados nos seguintes critérios gerais: **Sistemas de Escrita, Código Ortográfico, Definição de Leitura, Definição de Escrita, Conhecimento Linguístico** (*Fonética e fonologia, Morfologia, Ortografia, Semântica, Sintaxe, Estrutura Textual*), **Componentes do Ensino da Leitura** (*Consciência Fonémica, Conhecimento/Treino Fónico, Fluência de Leitura, Vocabulário, Compreensão de Leitura, Modelos de Leitura, Modelos de Aprendizagem*), **Dificuldades de Aprendizagem da Leitura** (*Fatores Extrínsecos, Fatores Intrínsecos não Específicos da Leitura, Fatores Intrínsecos Específicos da Leitura*), **Despiste, Avaliação e Diagnóstico** (*O que avaliar, Instrumentos de Avaliação, Como chegar a um diagnóstico*) e **Componente Prática** (*Prática de Avaliação, Prática de Diagnóstico, Estudos de Caso*).

As pontuações atribuídas, respetivamente, aos subcritérios supracitados seguiram uma abordagem voltada ao cumprimento ou não do próprio. Ou seja, a flagrante ausência ou presença do subcritério nos objetivos ou nos conteúdos automaticamente atribuiria uma dada pontuação (e.g. Vocabulário). A pontuação 1 foi atribuída sempre que se pressupôs ou depreendeu o cumprimento de um dado subcritério, mas sem enunciação direta do mesmo.

E.g. “Abordagem cognitiva dos processos envolvidos na aprendizagem da leitura e da escrita”; aqui subentende-se que a UC aborde os cinco principais processos fundamentais, mas por não os citar com clareza justifica-se a classificação 1.

Com recurso à aglomeração de pontuações por subcritério foi possível averiguar-se um entendimento acerca do cumprimento do critério geral. Desta forma, obteve-se uma classificação mais pronta e diretamente associada à apreciação qualitativa da presença ou não de um dado conhecimento nas FUC.

Para concluir, um curso é considerado como cumpridor de um determinado critério, ou seja, incluído na percentagem de cursos com conteúdos presentes, se pelo menos uma das suas UC for classificada com alguma pontuação igual ou superior a 1.

A estrutura para a grelha de análise utilizada encontra-se presente no Anexo C.

2.3.2. Segunda Etapa

A segunda etapa do procedimento consistiu no convite e realização de entrevistas semiestruturadas a diretores de curso e docentes de UC analisadas, de forma a aprofundar os dados adquiridos na etapa anterior. Os sujeitos selecionados compreenderam os diferentes tipos de IES (públicas e privadas) de zonas geográficas representativas de Portugal (norte, centro, sul, litoral, interior). Selecionaram-se cinco IES do subsistema público e quatro do subsistema privado.

A escolha dos docentes tomou em consideração a sua experiência profissional, análise curricular e UC lecionada(s), devendo a(s) mesma(s) estar diretamente relacionada(s) à temática da leitura na Psicologia. Foi averiguado que os docentes selecionados são responsáveis por UC de cursos de Mestrado também relacionadas à temática, pelo que constituiu um novo ponto a favor da escolha.

Identificados os diretores de curso e professores, foram estabelecidos, via e-mail, contactos de forma a convidar e agendar as entrevistas pretendidas. As mesmas visavam obter conhecimento sobre três domínios fundamentais: **conhecimentos necessários a um psicólogo acerca da leitura e das suas dificuldades** (importância dos conhecimentos, avaliação psicológica, dificuldades específicas, multidisciplinaridade, componente prática), **preparação prática para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção** e **condições para a atualização dos professores e investigação da área**.

As entrevistas seriam realizadas *online* entre os dias 09 de abril e 01 de maio de 2023, gravadas com a respetiva autorização mediante consentimento informado (Anexo E).

No entanto, dos contactos estabelecidos, apenas cinco docentes responderam, alegando falta de disponibilidade para a realização das entrevistas. Ainda que com tentativa de remarcação, a resposta não foi obtida. Quanto aos restantes professores e diretores de curso contactados, não se obteve qualquer resposta até à redação do procedimento. Neste sentido, abandonou-se a ideia da realização desta segunda etapa.

2.3.3. Terceira Etapa

A terceira etapa do procedimento prendeu-se com a realização de um pequeno questionário de avaliação de conhecimentos e opiniões de estudantes de Psicologia acerca do despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto a alunos com dificuldades na leitura, na ótica da sua experiência pessoal no ensino universitário, ou seja, no contacto teórico com a temática e entendimento da mesma.

O público-alvo para a realização do questionário consistiu em alunos do terceiro ano do curso de licenciatura em Psicologia, bem como de qualquer ano dos cursos de mestrado em Psicologia Clínica, Educacional e Neuropsicologia, entre outras designações. Os dados obtidos foram totalmente anonimizados, agrupados apenas por categorias (e.g. licenciatura, mestrado; área de estudos; IES pública, privada).

O questionário admitiu submissão de respostas no período entre 03 de maio e 26 de setembro de 2024.

3. Resultados

Nesta secção irão apresentar-se os resultados procedentes da análise aos planos de estudos dos cursos seleccionados, atendendo às FUC representativas dos mesmos e ao cumprimento dos critérios e subcritérios desenvolvidos. Adicionalmente, vão apresentar-se os resultados dos questionários aplicados aos estudantes, bem como uma sumarização das respostas fornecidas às questões exploratórias.

De forma a seguir-se o procedimento enunciado anteriormente, principiamos pela análise aos planos de estudos.

3.1. Análise dos Planos de Estudos

Para se analisar os planos de estudo e assinalar o cumprimento de um dado critério ou subcritério pelos mesmos, a classificação elaborada compreendeu três níveis. A pontuação atribuída foi de 0 pontos sempre que uma UC apresentasse uma ausência flagrante do critério ou subcritério, 1 se a presença se pudesse inferir, mas sem clarificação direta e 2 se o cumprimento fosse explícito.

De forma a diferenciar e destacar ambas as pontuações positivas, as figuras a seguir representadas evidenciam uma coluna para uma de duas circunstâncias. Nas colunas referentes à legenda “Inferido”, foi contabilizada a presença de um critério sem enunciação explícita do mesmo, ou seja, o somatório de UC com pontuação 1 e 2 que destacam planos de estudo como possíveis ou certos detentores de conteúdo, indeterminadamente. Já as colunas referentes à legenda “Explícito” apresentam apenas os planos de estudo cujas FUC foram explícitas na presença de critérios/subcritérios, ou seja, classificadas com a pontuação 2.

Como será observável, os quatro primeiros critérios (Sistemas de Escrita, Código Ortográfico, Definição de Leitura e Definição de Escrita, respetivamente) não irão apresentar análise específica aos subcritérios. Isto acontece porque todos se tratam de critério e subcritério simultaneamente.

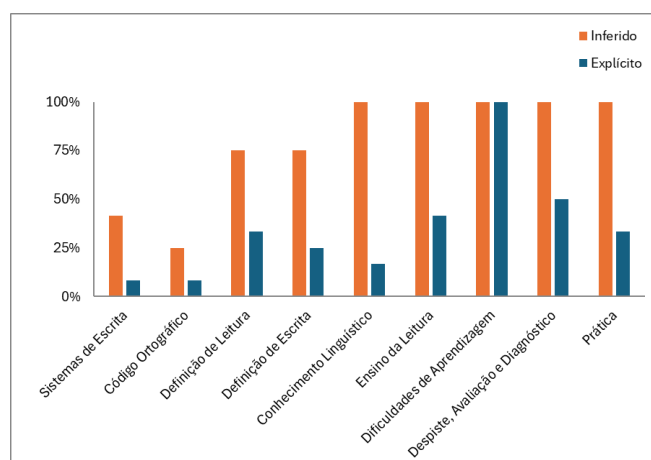
Assim, as figuras apresentadas seguidamente indicam a percentagem de cursos que cumprem, inferida ou explicitamente, os critérios e subcritérios desenvolvidos.

A figura 1 apresenta as presenças dos critérios gerais no conjunto de cursos de Licenciatura em Psicologia, de oferta pública (1.a.) e privada (1.b.).

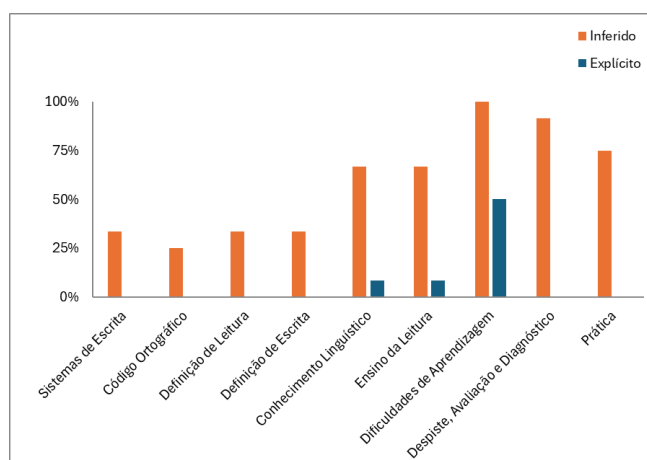
Figura 1

Critérios inferidos e explícitos nas FUC para o conjunto dos cursos de Licenciatura em Psicologia

1.a. Públicos



1.b. Privados



Nos cursos de Licenciatura em instituições públicas observa-se que a presença inferida dos critérios afigura-se mais preponderante que a explícita, excetuando no critério das “Dificuldades de Aprendizagem da leitura”, representado consideravelmente em ambos os

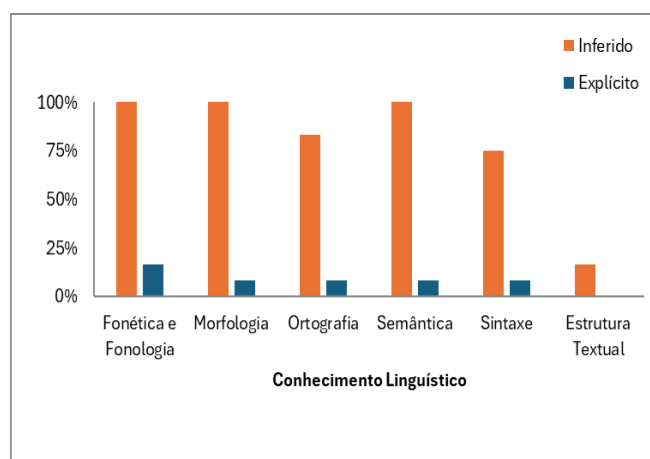
casos. Para além disso, verifica-se uma presença de critérios explicitamente presentes significativamente maior comparativamente aos cursos de oferta privada. Nas instituições públicas, os cursos de licenciatura apresentam uma ênfase maior na abordagem de conteúdos relativos ao ensino da leitura e às dificuldades de aprendizagem da leitura, enquanto nas privadas a ênfase aparenta assentar quase exclusivamente nas dificuldades de aprendizagem da leitura.

Relativamente ao critério do Conhecimento Linguístico, os resultados afiguram-se conforme apresentado na figura 2 (2.a. Público; 2.b. Privado).

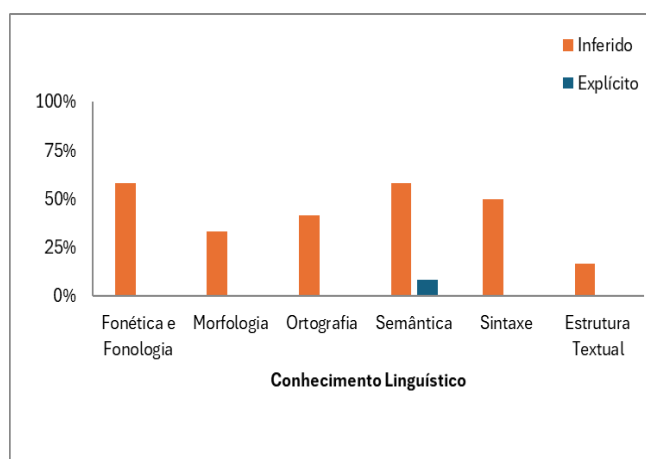
Figura 2

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia

2.a. Públicos



2.b. Privados



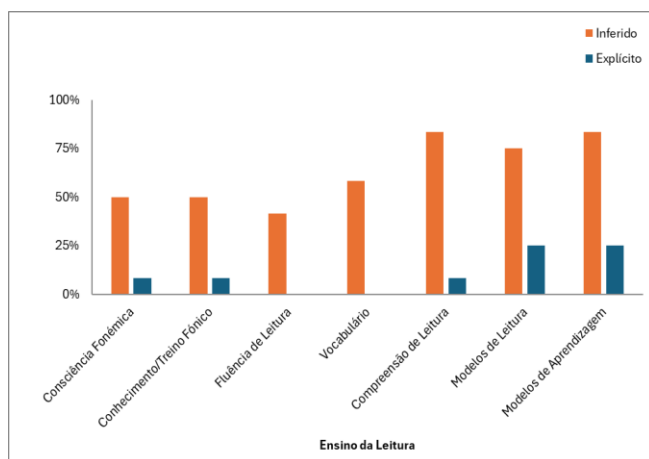
Os conteúdos com presença inferida também são significativamente maiores em FUC de cursos de oferta pública, possuindo destaques na Fonética e Fonologia, Morfologia e Semântica, enquanto a Semântica se destaca juntamente à Fonética e Fonologia no caso dos cursos privados. Observamos inclusive que a presença explícita dos conteúdos se apresenta ligeiramente presente em todos os subcritérios, exceto no de Estrutura Textual, para o caso da oferta pública, contrariamente ao que acontece na oferta privada, onde apenas o subcritério Semântica possui notoriedade.

A figura 3 (3.a. Oferta Pública e 3.b. Oferta Privada) reúne dados referentes ao critério “Ensino da Leitura”.

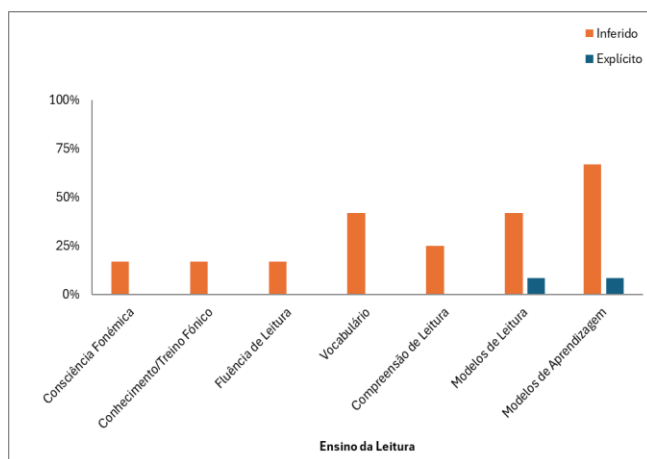
Figura 3

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia

3.a. Públicos



3.b. Privados



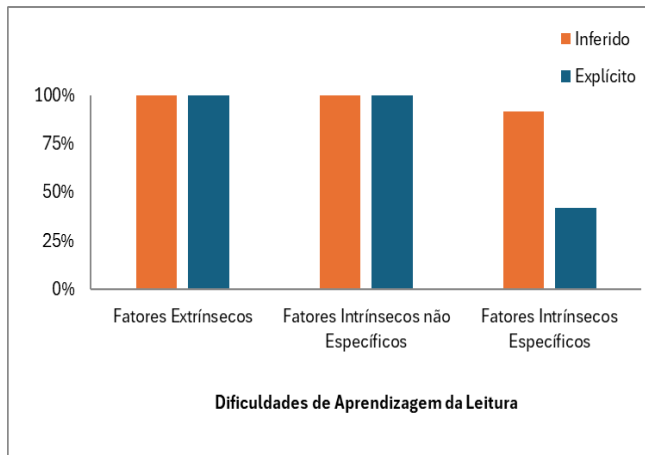
Quanto aos subcritérios referentes ao Ensino da Leitura, a diferença entre a presença inferida e explícita continua a ser considerável. Em instituições públicas a presença explícita afigura-se maior que nas privadas, com abordagens a conteúdo relacionado a alguns componentes do ensino em si, mas mais consideráveis aos modelos teóricos da leitura e da aprendizagem. Na oferta pública, apenas estes dois subcritérios apresentam presenças explícitas, sendo as restantes apenas inferidas.

Na figura 4 detalham-se os subcritérios relacionados com as “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” (4.a Públicos e 4.b. Privados).

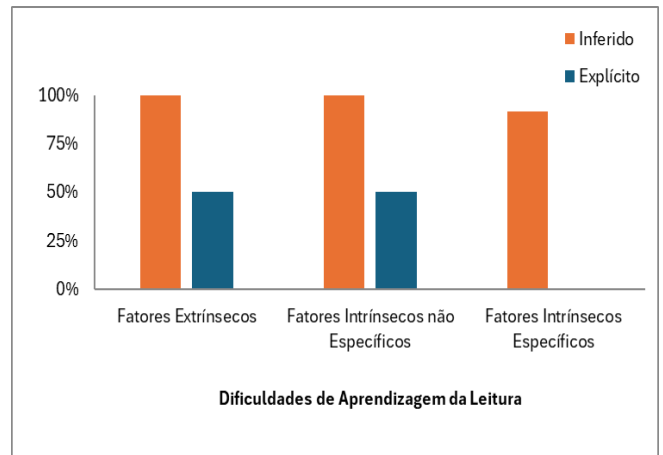
Figura 4

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia

4.a. Públicos



4.b. Privados



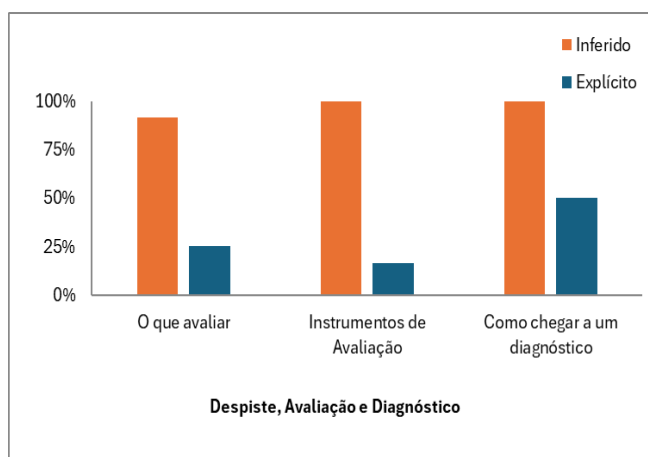
Este critério, bem como os respectivos subcritérios, apresentam um cumprimento significativamente elevado em comparação a outros critérios previamente discutidos. Ainda assim, existem diferenças entre as instituições públicas e privadas. Os subcritérios relativos aos fatores extrínsecos e intrínsecos não específicos para dificuldades na leitura estão explicitamente presentes na totalidade dos cursos públicos e nalguns até fatores intrínsecos específicos da própria leitura. Essa percentagem diminui na realidade privada, desaparecendo quanto ao último subcritério.

No que diz respeito à Figura 5, esta detalha os subcritérios referentes ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico (5.a. Públicos e 5.b. Privados).

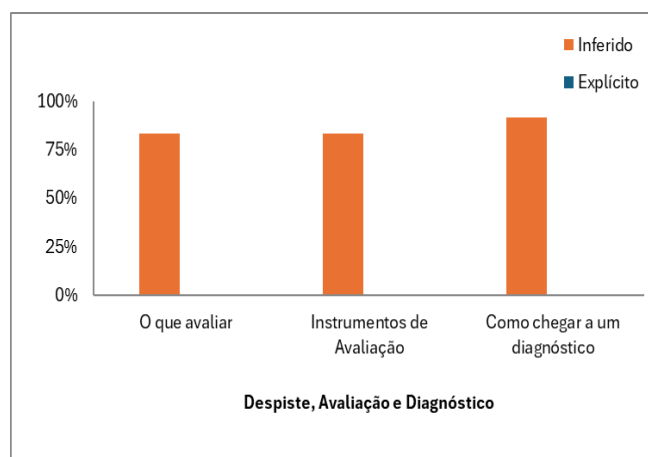
Figura 5

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia

5.a. Públicos



5.b. Privados



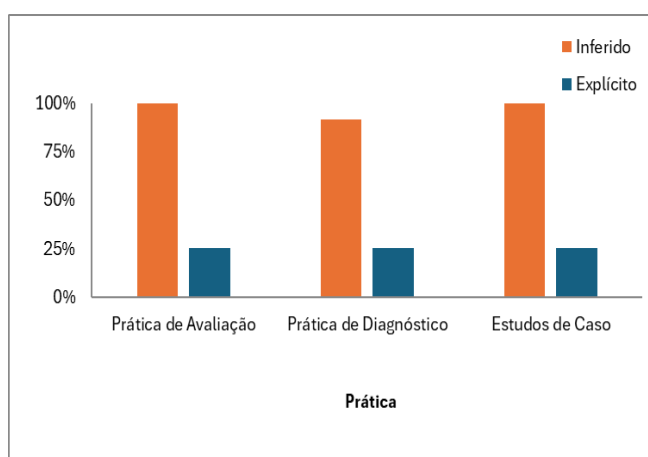
Em cursos de Licenciatura em Psicologia, o dado mais notável quanto a este critério é a ausência explícita de conteúdos relativos ao despiste, avaliação e diagnóstico em cursos de oferta privada. Infere-se a sua presença através de outras informações disponibilizadas, porém não diretamente. Na oferta pública verifica-se a presença inferida e explícita dos critérios, de entre os quais o diagnóstico de uma perturbação a este nível se configura como mais explícito.

Já relativamente à figura 6, observamos como os cursos de Licenciatura abordam a prática da avaliação e diagnóstico nos seus planos de estudo (6.a. Público e 6.b. Privado).

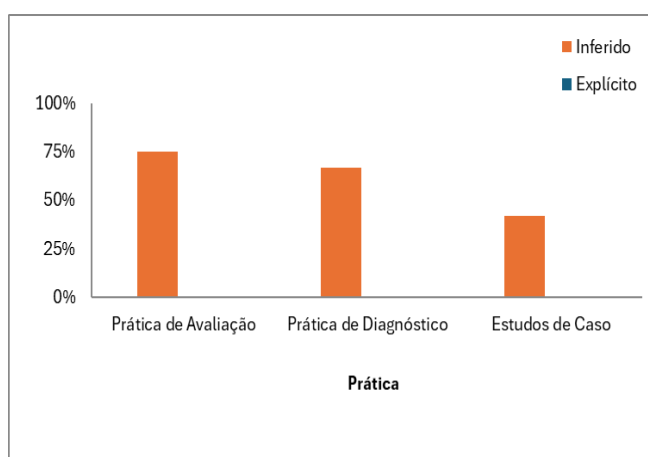
Figura 6

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Licenciatura em Psicologia

6.a. Públicos



6.b. Privados



Analisando este critério ao detalhe observa-se a ausência explícita do cumprimento de subcritérios em oferta privada. Ainda que na pública existam claras diferenças entre a abordagem inferida e a certa, em percentagens equivalentes, na oferta privada as próprias percentagens de cursos que abordam a temática diminuem, particularmente na utilização de estudos de caso em ambiente académico.

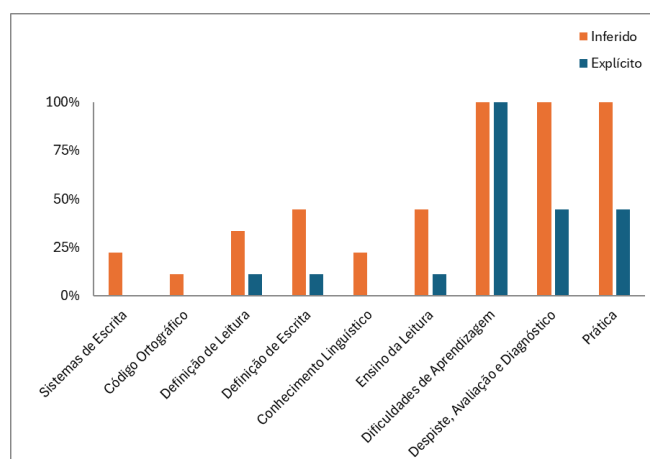
Seguindo para os cursos de Mestrado, os estudantes teriam, na teoria, oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos acerca de determinados conteúdos, consoante a área escolhida. De entre os diversos mestrados em Psicologia ou disciplinas que a complementam, existe um conjunto destes que teoricamente deveriam abordar a leitura e as suas perturbações. Nesse sentido foram selecionadas as áreas da Clínica, Educação e Neuropsicologia, bem como mestrados que refletissem de forma inferida essa possibilidade.

Começando pelos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica, a figura 7 representa os critérios gerais cumpridos pelos planos de estudo analisados (7.a. Público e 7.b. Privado).

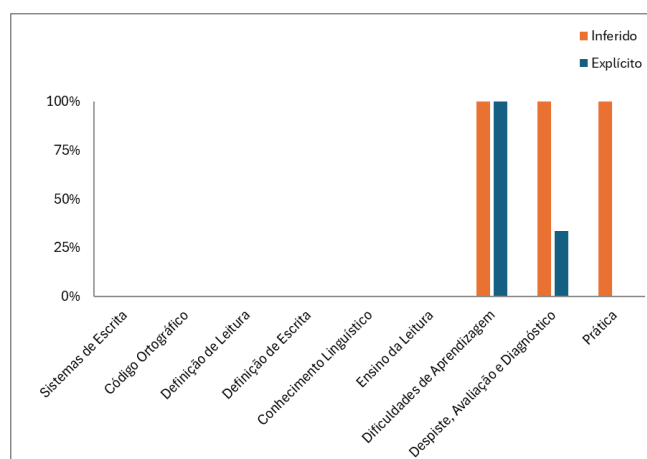
Figura 7

Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

7.a. Públicos



7.b. Privados



Na comparação entre ambas as figuras denota-se uma ênfase na abordagem de conteúdos relacionados às dificuldades da leitura, perturbações e diagnóstico das mesmas. Ainda assim, verifica-se uma ausência clara da presença de conteúdos referentes aos seis

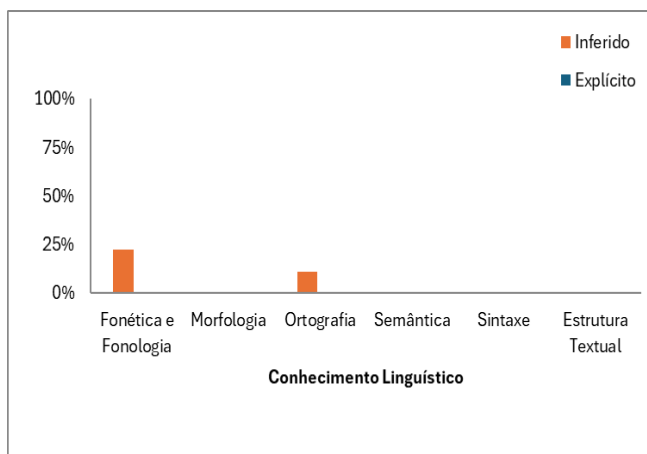
primeiros critérios em instituições privadas. É certo que, nas instituições públicas, o cumprimento dos primeiros critérios também não é destacado, com presenças explícitas apenas nos critérios de Definição de Leitura e Definição de Escrita, mas os restantes critérios iniciais inferem-se nas informações das FUC. Adicionalmente, o critério referente à Prática não se encontra explícito em planos de estudos de mestrados em instituições privadas.

Detalhando, de seguida, cada critério, a figura 8 representa as componentes do Conhecimento Linguístico (8.a. Público e 8.b. Privado).

Figura 8

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

8.a. Públicos



8.b. Privados



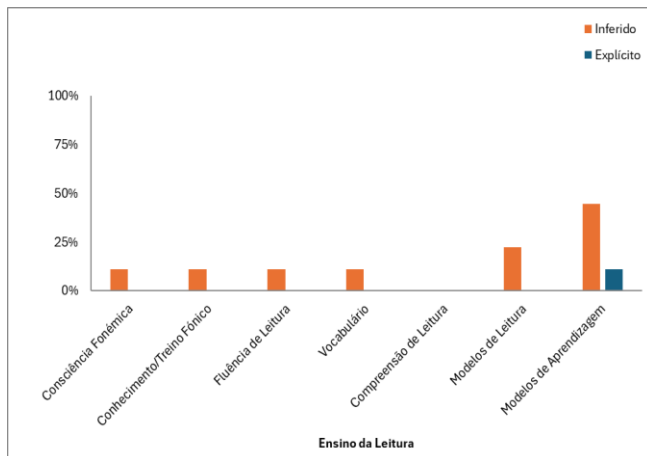
A oferta pública apresenta uma presença insignificante de conteúdos relacionados ao conhecimento linguístico, inferindo-se apenas uma abordagem mínima à fonética e fonologia e à ortografia. Quanto à oferta privada, nenhuma presença foi identificada.

A figura 9 apresenta os resultados relativos ao critério do Ensino da Leitura (9.a. Público e 9.b. Privado).

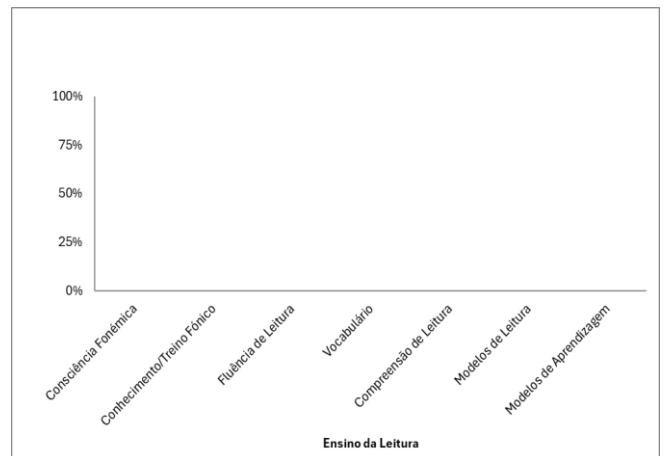
Figura 9

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

9.a. Públicos



9.b. Privados



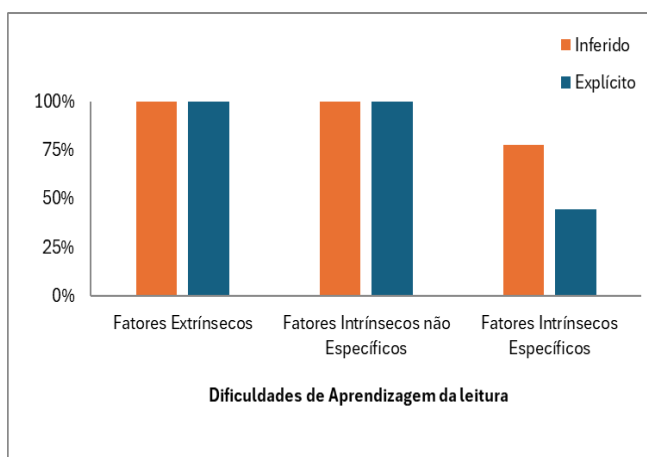
Enquanto a oferta privada volta a registrar uma ausência no cumprimento específico do critério, a oferta pública registra uma presença inferida de todos os subcritérios à exceção da compreensão da leitura, com uma aparente abordagem mais considerável aos modelos de aprendizagem da leitura, inclusive sendo o único subcritério a apresentar presença explícita.

A figura 10 detalha o critério relativo às Dificuldades de Aprendizagem da leitura (10.a. Público e 10.b. Privado).

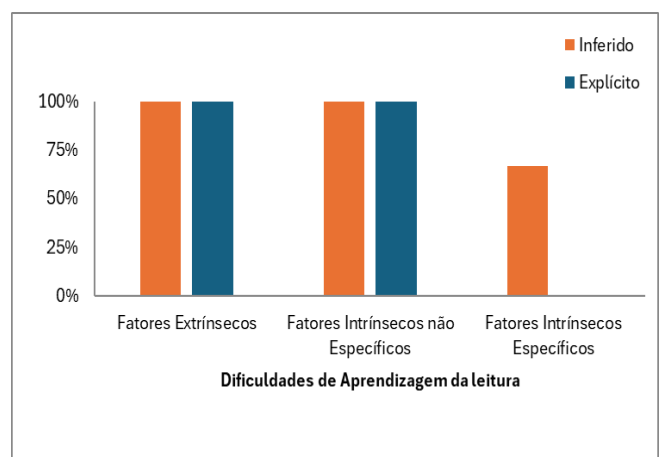
Figura 10

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

10.a. Públicos



10.b. Privados



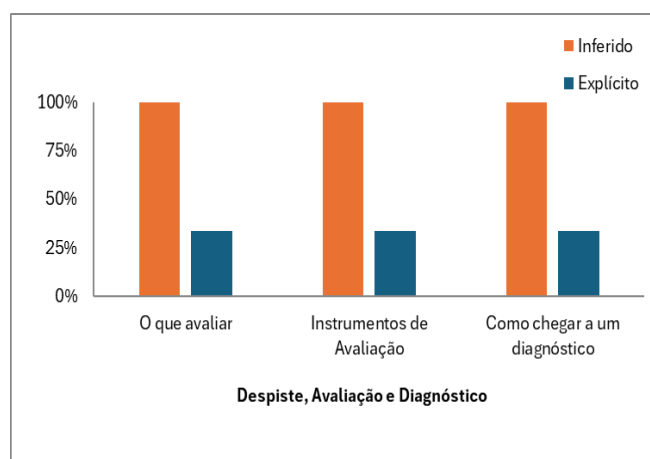
No que a este critério diz respeito, não existem diferenças muito significativas entre ambas as ofertas de mestrados, à exceção da ausência explícita de conteúdos relacionados aos fatores intrínsecos específicos para as dificuldades de aprendizagem da leitura na oferta privada.

Quanto à figura 11, esta especifica o critério relacionado ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico (11.a. Público e 11.b. Privado).

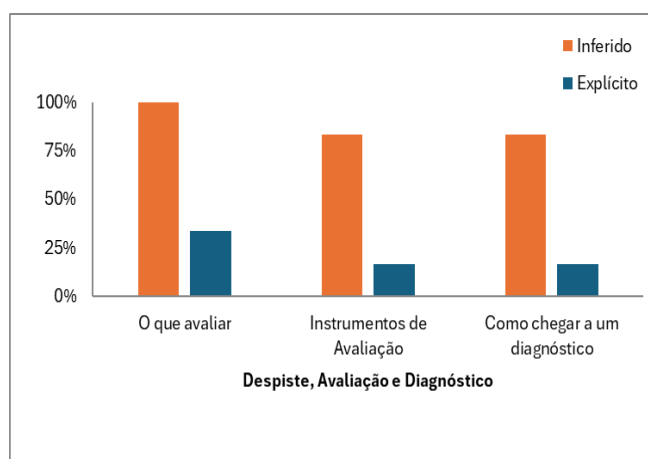
Figura 11

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

11.a. Públicos



11.b. Privados



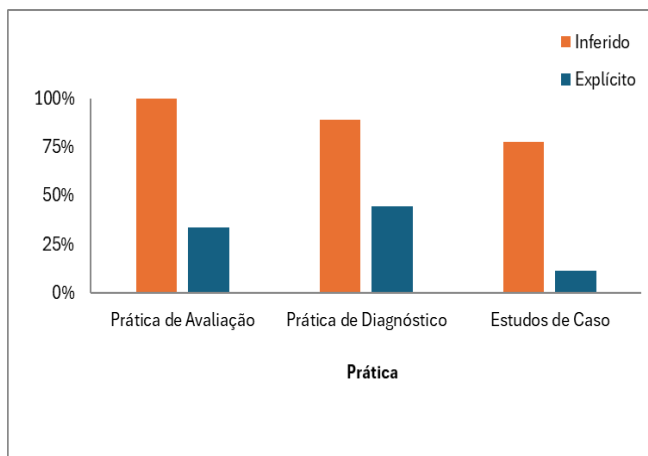
Relativamente a este critério, notam-se ligeiras diferenças entre a presença inferida de conteúdos referentes aos instrumentos de avaliação e chegada a um diagnóstico entre os mestrados de oferta pública e privada. Para além disso, observam-se também ligeiras diferenças na presença explícita destes mesmos dois critérios entre ambas as ofertas.

A figura 12 apresenta dados relativos ao critério associado à Prática (12.a. Público e 12.b. Privado).

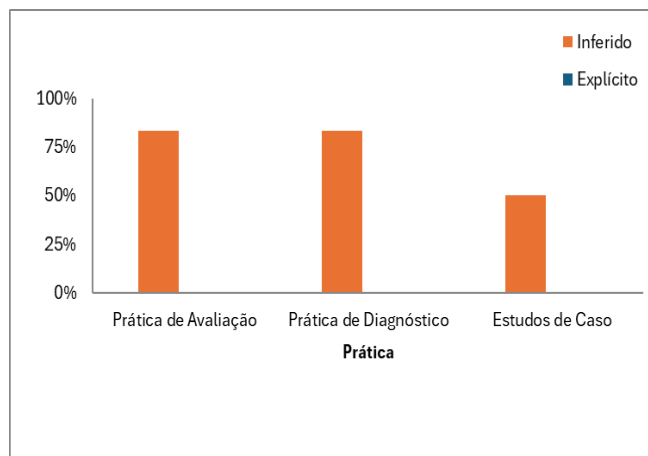
Figura 12

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia Clínica

12.a. Públicos



12.b. Privados



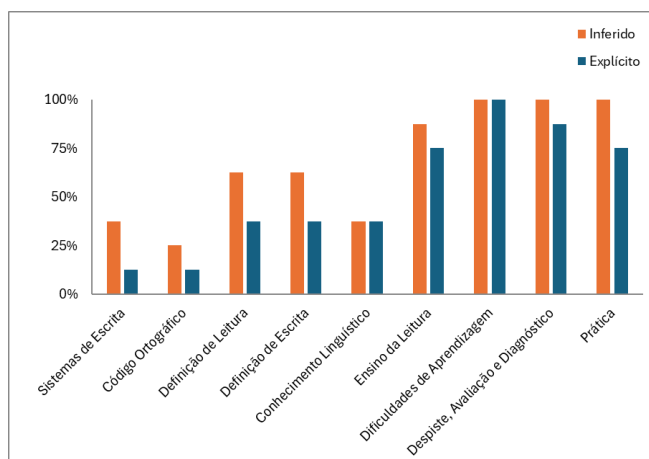
Observa-se uma ligeira diferença percentual nas presenças inferidas dos subcritérios “Prática de Avaliação” e “Estudos de Caso”, clarificada por uma maior presença na oferta pública. Quanto ao cumprimento explícito dos subcritérios, os mestrados de oferta privados denotam uma ausência da mesma, contrariamente aos de oferta pública.

Seguindo para os Mestrados em Psicologia da Educação, a figura 13 apresenta o cumprimento geral de critérios, comparando as instituições públicas (13.a.) às privadas (13.b.).

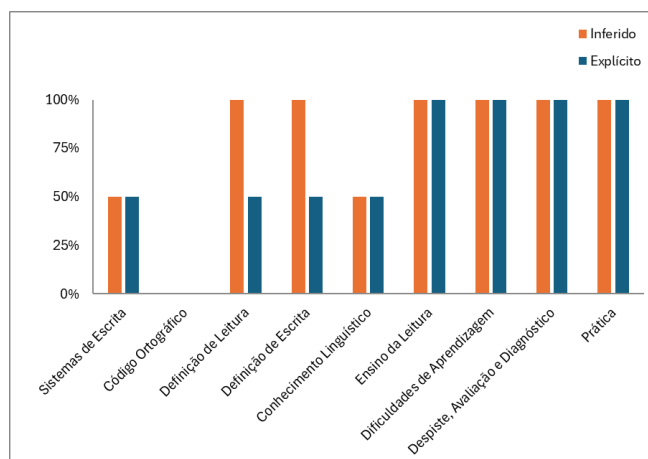
Figura 13

Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

13.a. Públicos



13.b. Privados



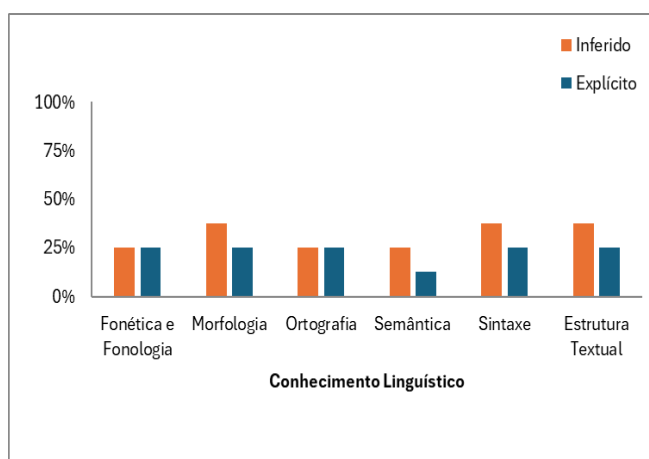
No que toca aos critérios gerais, a primeira diferença é a ausência de representatividade relativa ao critério do Código Ortográfico em cursos de oferta privada. Fora isso, todos os critérios apresentam uma presença inferida e explícita maior nos cursos de oferta privada analisados. Comparativamente aos mestrados de Psicologia Clínica, observa-se que, como suposto, os de Psicologia da Educação são mais abrangentes na abordagem de todo o processo de aprendizagem, desenvolvimento e dificuldades da leitura.

Especificando cada critério, a figura 14 começa por destacar o critério do Conhecimento Linguístico (14.a. Público e 14.b. Privado).

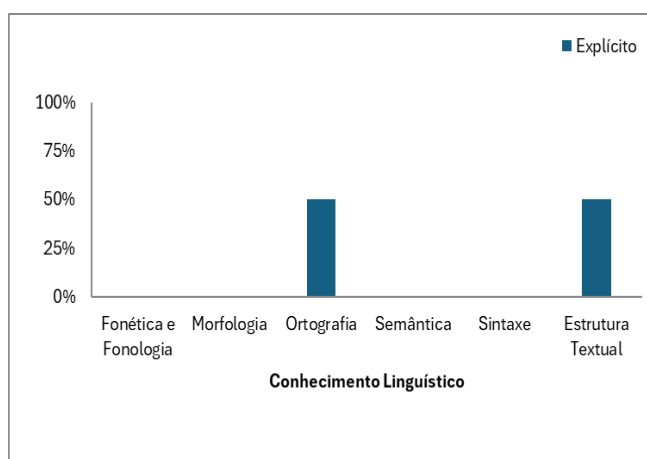
Figura 14

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

14.a. Públicos



14.b. Privados



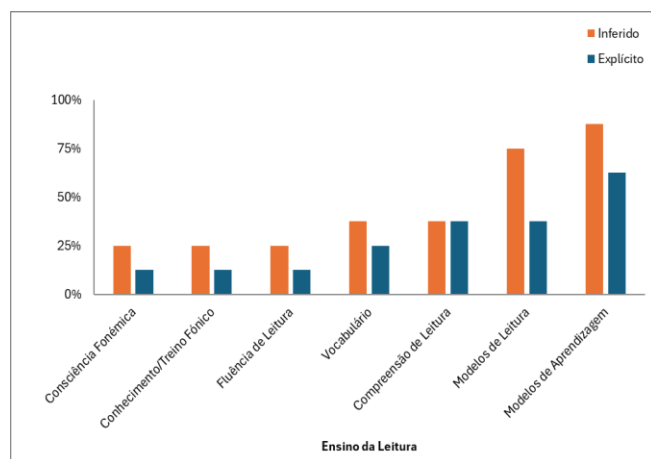
Os mestrados disponibilizados pela oferta pública apresentam uma abordagem geral aos conteúdos referentes aos subcritérios apresentados. A presença inferida é ligeiramente maior, mas ainda assim a presença explícita é relativamente proporcional. Já nos mestrados de oferta privada, foi explícito o cumprimento dos critérios de Ortografia e Estrutura Textual, com uma percentagem aproximadamente dobrada face à oferta pública. Porém, os restantes critérios apresentam-se ausentes de forma inferida ou explícita.

A figura 15 detalha o critério associado ao Ensino da Leitura (15.a. Público e 15.b. Privado).

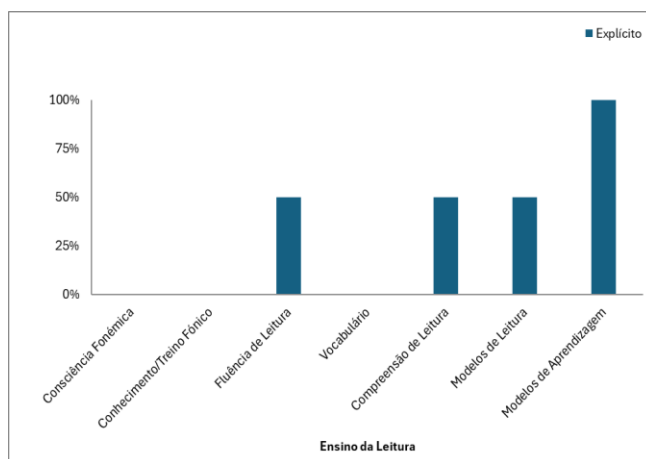
Figura 15

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

15.a. Públicos



15.b. Privados



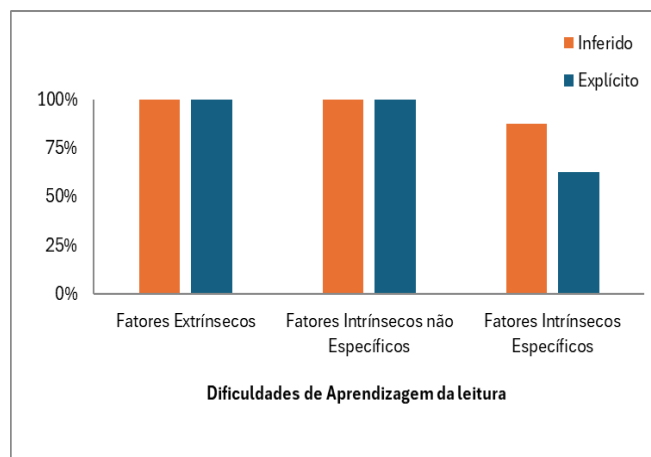
Regista-se, na oferta pública, uma presença abrangente de todos os subcritérios, mais acentuada de forma inferida que explícita. No que diz respeito à oferta privada, apenas os critérios da Fluência de Leitura, Compreensão de Leitura, Modelos de Leitura e Modelos de Aprendizagem se observam representados, mas de forma explícita e consideravelmente superior a mestrados públicos.

A figura 16 apresenta dados relativos ao critério das dificuldades de aprendizagem da leitura (16.a. Público e 16.b. Privado).

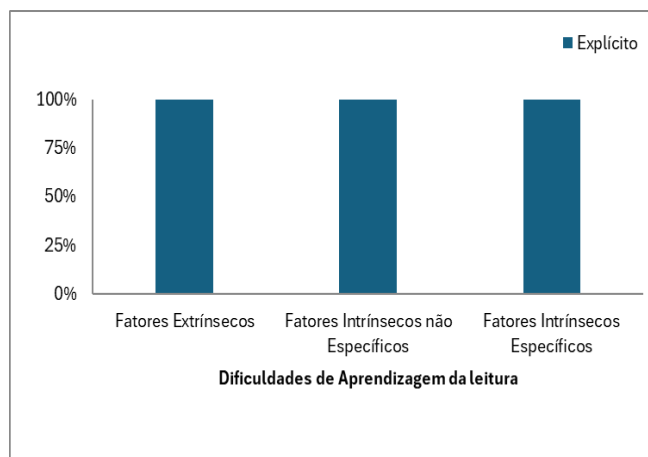
Figura 16

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

16.a. Públicos



16.b. Privados



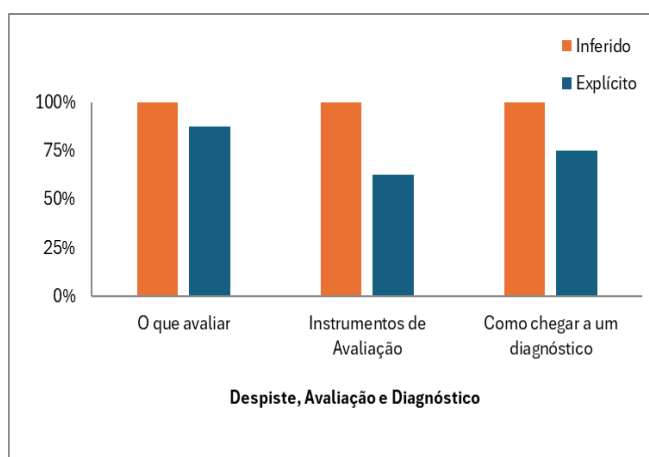
Entre os mestrados de oferta pública e privada em Psicologia da Educação, a única diferença é que, na oferta privada, a presença explícita de uma abordagem aos fatores intrínsecos específicos para dificuldades na leitura é total, contrariamente ao analisado na oferta pública.

Relativamente à figura 17, esta apresenta em detalhe dados sobre o critério do Despiste, Avaliação e Diagnóstico (17.a. Público e 17.b. Privado).

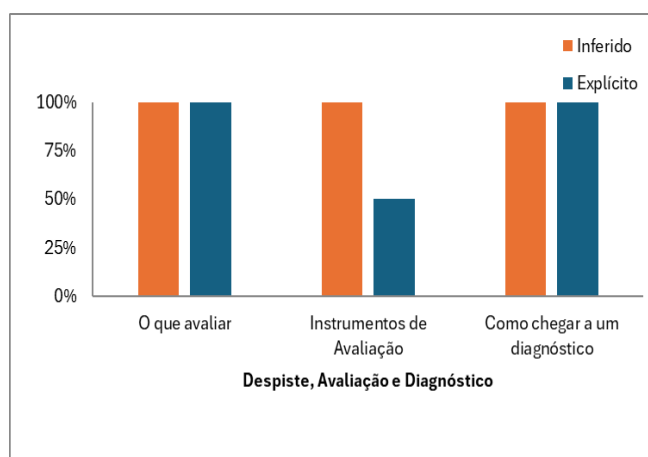
Figura 17

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

17.a. Públicos



17.b. Privados



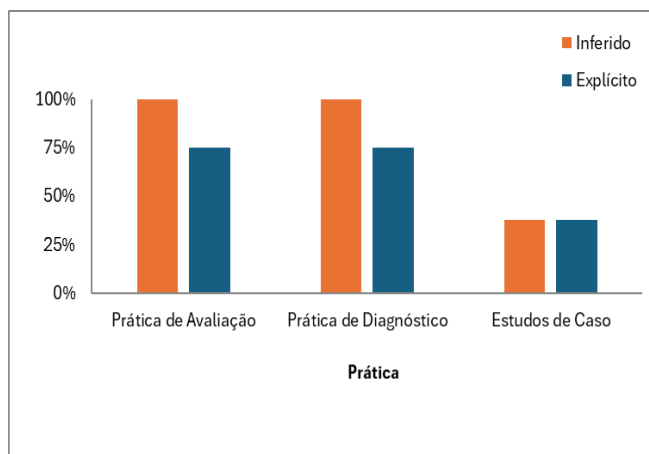
Em comparação, verifica-se que a presença explícita de conteúdos relacionados com a forma de avaliação e a chegada ao diagnóstico é observável na sua totalidade na oferta privada, comparativamente à pública. Já o subcritério associado ao ensino de instrumentos de avaliação observa-se explicitamente mais representado na oferta pública do que na privada, ainda que ligeiramente.

Na figura 18 apresentam-se especificações dos subcritérios relacionados à Prática (18.a. Público e 18.b. Privado).

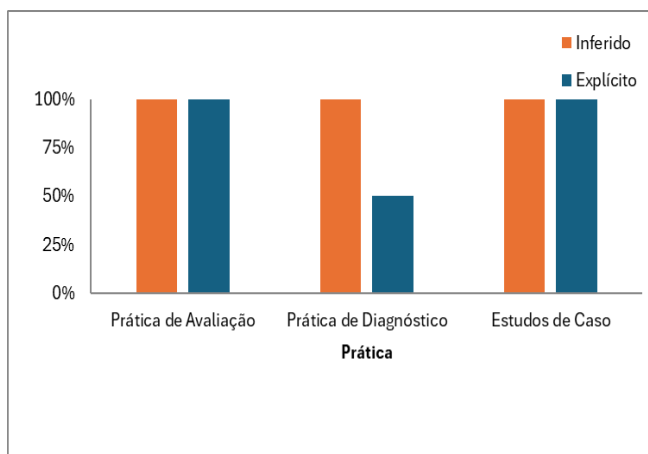
Figura 18

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Psicologia da Educação

18.a. Públicos



18.b. Privados



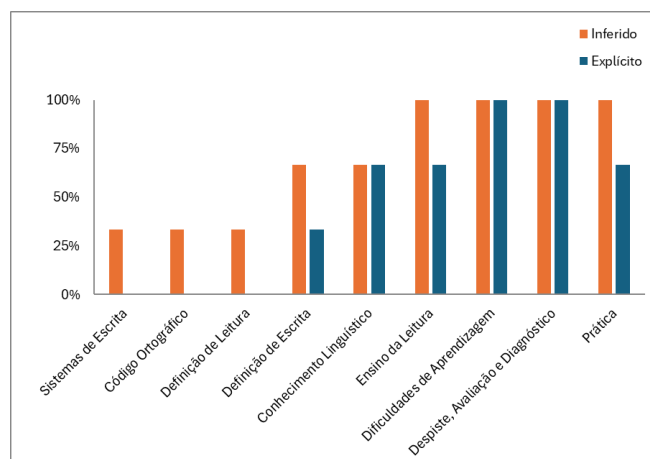
As diferenças apresentadas prendem-se, em primeiro lugar, ao cumprimento explícito dos subcritérios “Prática de Avaliação” e “Estudos de Caso” na oferta privada, o que não se verifica na oferta pública. Inclusive, a presença inferida do recurso a estudos de caso nos planos curriculares de mestrados públicos é significativamente inferior aos de mestrados privados. Ainda assim, o subcritério da prática de diagnóstico encontra-se explicitamente mais presente na oferta pública.

Seguidamente apresentam-se os resultados referentes às análises feitas aos cursos de mestrado em Neuropsicologia. Primeiramente, a figura 19 demonstra o cumprimento geral de critérios entre cursos disponibilizados pelo serviço público (19.a.) e privado (19.b.).

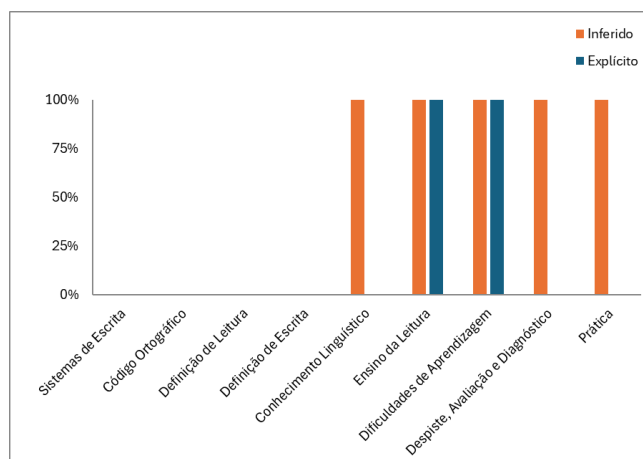
Figura 19

Critérios inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

19.a. Públicos



19.b. Privados



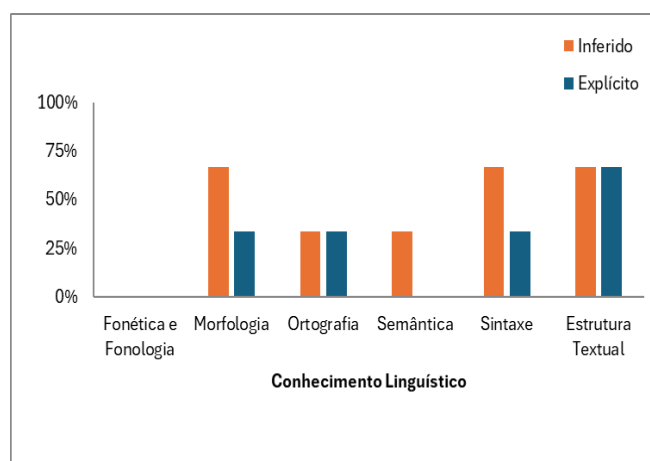
Como é observável nas figuras, os três primeiros critérios não são cumpridos de maneira explícita, ainda que se possa inferir esse cumprimento nos cursos de oferta pública. Quanto à presença de conteúdos referentes à Definição de Escrita, apenas a oferta pública abrange a temática. Já nos restantes critérios, ainda que os mestrados disponibilizados pela oferta privada verifiquem um cumprimento inferido total dos mesmos, em termos explícitos apenas se conclui a presença do critério Ensino da Leitura e Dificuldades de Aprendizagem. Contrariamente, em mestrados de oferta pública nesta área, os restantes critérios são verificados de forma inferida, semelhante em percentagem à oferta privada, mas também explícita.

Detalhando critério a critério, a figura 20 especifica o “Conhecimento Linguístico” (20.a. Público e 20.b. Privado).

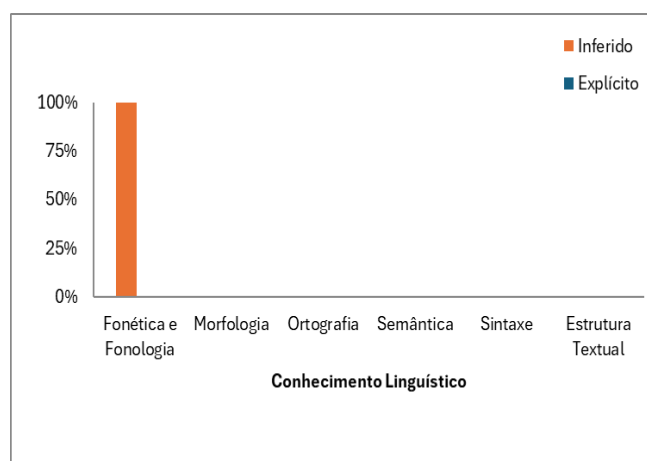
Figura 20

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

20.a. Públicos



20.b. Privados



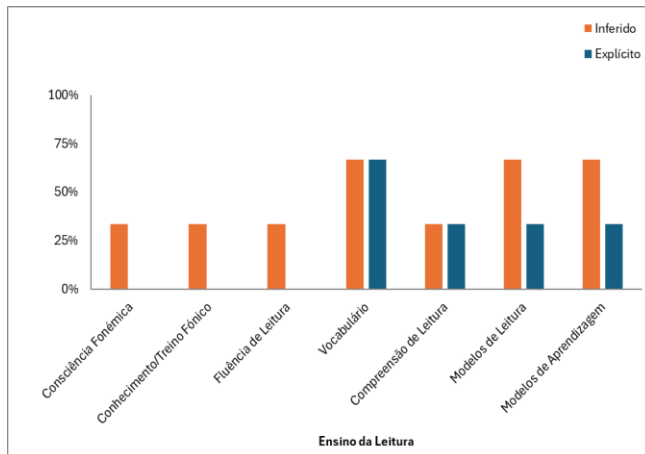
Os mestrados em Neuropsicologia disponibilizados pelo serviço privado apresentam apenas um cumprimento inferido no subcritério da Fonética e Fonologia, ao passo que na oferta pública essa presença não se verifica. Porém, nos restantes, as instituições públicas cumprem inferida e explicitamente os subcritérios, à exceção da presença explícita de conteúdos relacionados à Semântica, enquanto tal não se verifica na oferta privada. Ainda referente à pública, existe uma ênfase mais significativa em conteúdos relacionados à estrutura textual.

A figura 21 detalha os subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” (21.a. Público e 21.b. Privado).

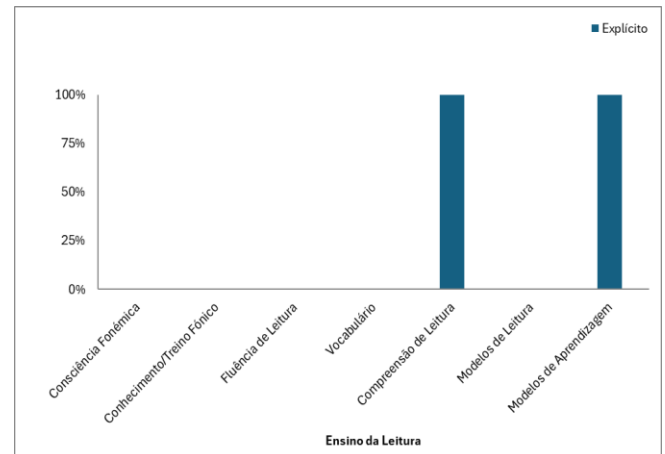
Figura 21

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

21.a. Públicos



21.b. Privados



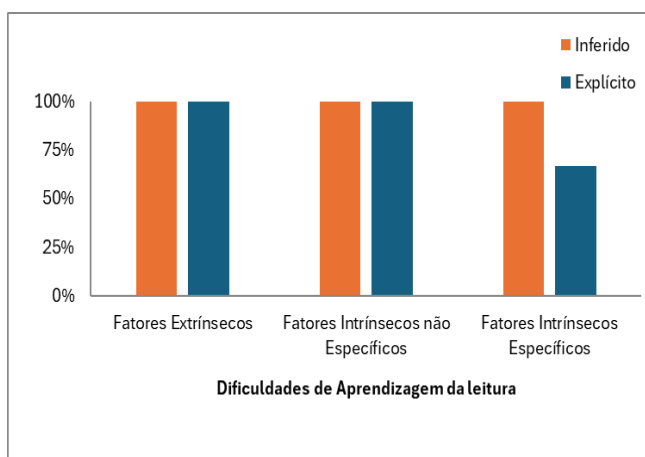
Observa-se uma ausência de representação explícita dos três primeiros subcritérios em ambas as ofertas, ainda que na pública se possam inferir. A oferta privada regista um cumprimento total dos subcritérios relacionados à compreensão de leitura e aos modelos de aprendizagem, não registando para os restantes nem de forma inferida. Já em oferta privada, os restantes critérios verificam-se de forma inferida e explícita, minimamente proporcionais, com uma maior consideração a conteúdos relacionados ao vocabulário.

Na figura 22 verificam-se os dados relativos aos subcritérios relacionados às Dificuldades de Aprendizagem da leitura (22.a. Público e 22.b. Privado).

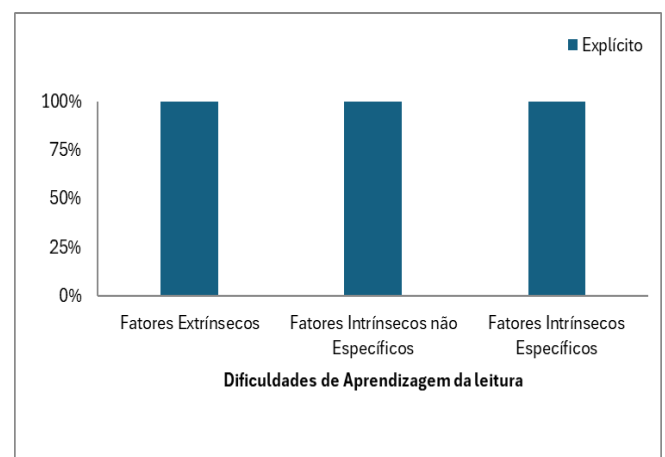
Figura 22

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

22.a. Públicos



22.b. Privados



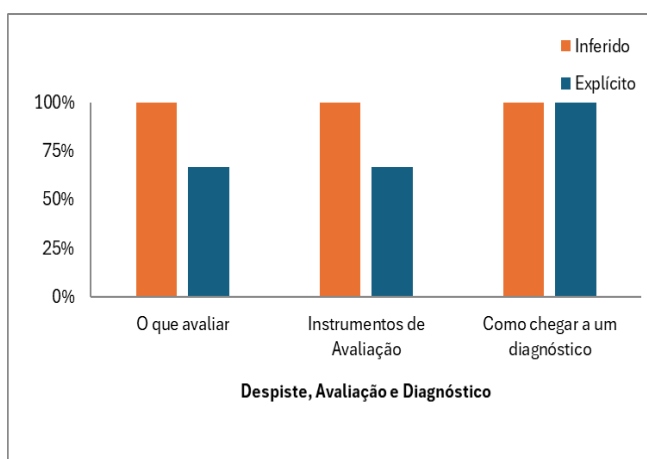
Entre os dois tipos de ofertas, a única diferença registada é a ligeira diminuição percentual no cumprimento do subcritério dos Fatores Intrínsecos Específicos às dificuldades de aprendizagem, favorecendo a oferta privada.

Na figura 23 apresentam-se os resultados da análise ao critério do Despiste, Avaliação e Diagnóstico (23.a. Público e 23.b. Privado).

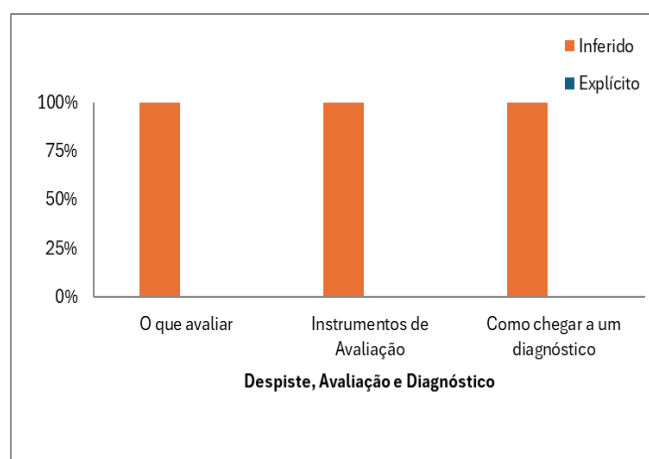
Figura 23

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

22.a. Públicos



22.b. Privados



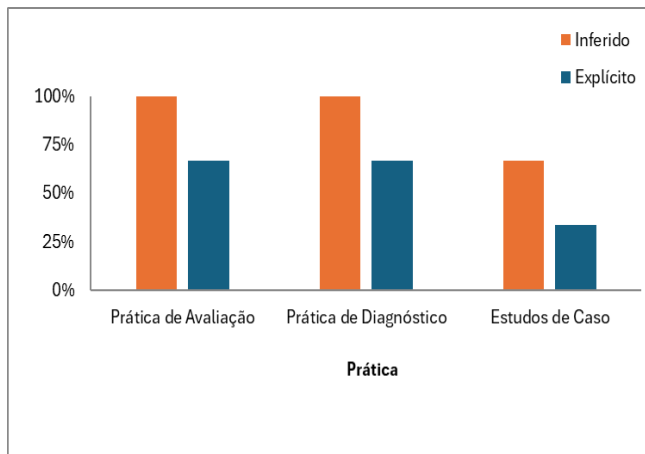
As diferenças entre ambas as ofertas prendem-se na presença explícita de conteúdos relacionados a todos os subcritérios em cursos de oferta pública, enquanto que em oferta privada essa presença apenas se pode inferir.

A figura 24 explora os dados recolhidos relativos ao critério da Prática (24.a. Público e 24.b. Privado).

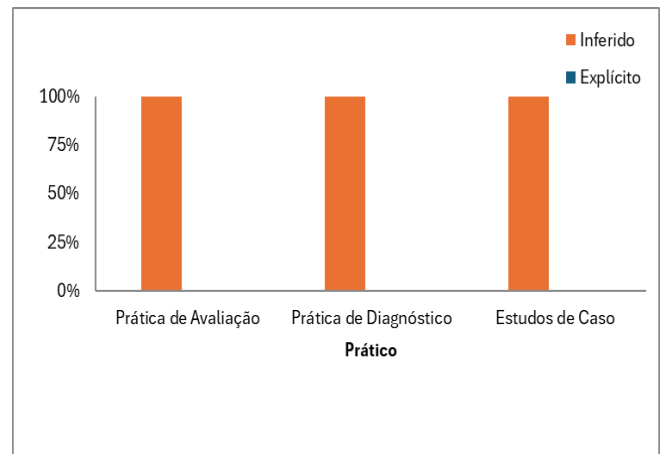
Figura 24

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC dos cursos de Mestrado em Neuropsicologia

24.a. Públicos



24.b. Privados



De forma semelhante ao subcritério anteriormente analisado, os cursos de oferta privada registam apenas uma presença inferida de conteúdos associados aos subcritérios, enquanto a oferta pública apresenta explicitamente essas presenças. Ainda assim, importa destacar que a presença inferida do recurso a estudos de caso para a aprendizagem é maior na oferta privada do que na pública.

Fora as três grandes áreas da Psicologia analisadas, outros mestrados de Psicologia e áreas adjacentes foram tomados em consideração para análise. Tanto instituições públicas como privadas registam cursos de mestrado meritórios de análise, porém não se repetem entre instituições. Por conseguinte, irão ser analisados em separado e mediante a oferta que os disponibiliza.

Começando pelos cursos de Mestrado oferecidos por instituições públicas, analisaram-se os Mestrados de Psicologia Cognitiva e Social, Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente e Ciências Cognitivas. Respetivamente, apresentam-se os dados provenientes da análise do primeiro.

Figura 25

Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social

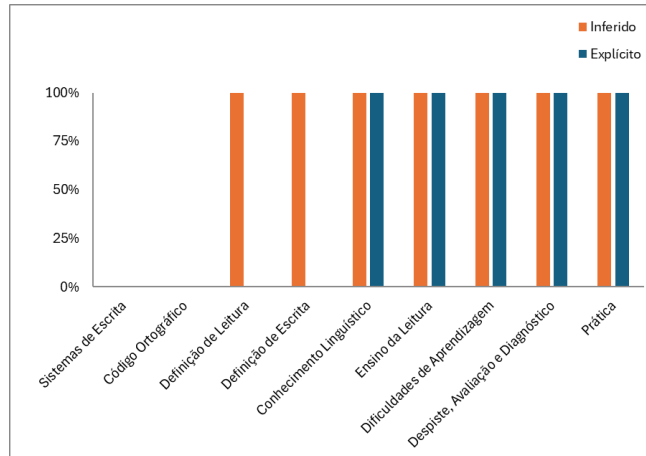


Figura 26

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social

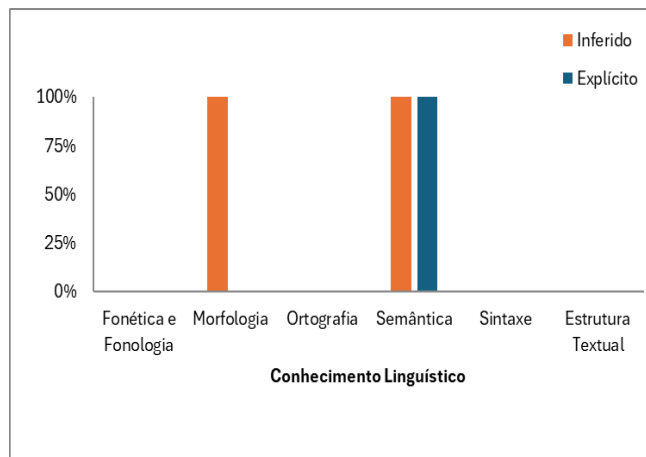


Figura 27

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social

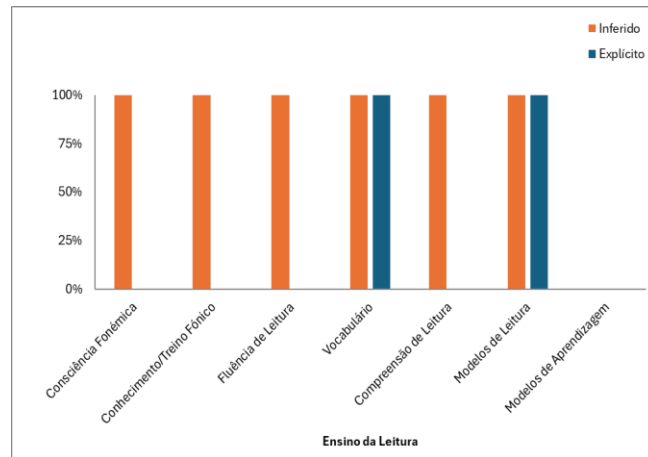


Figura 28

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social

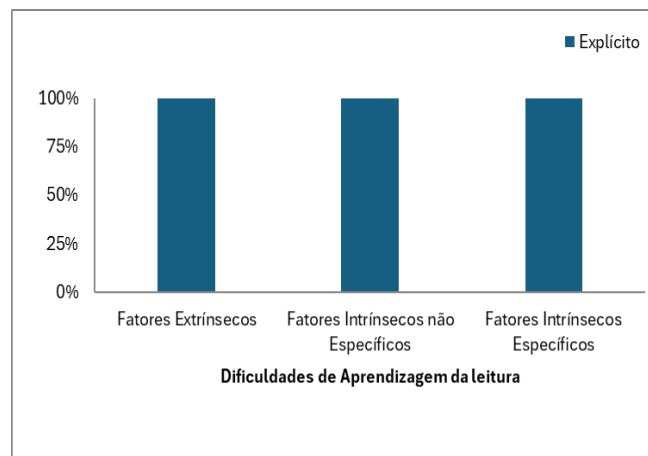


Figura 29

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social

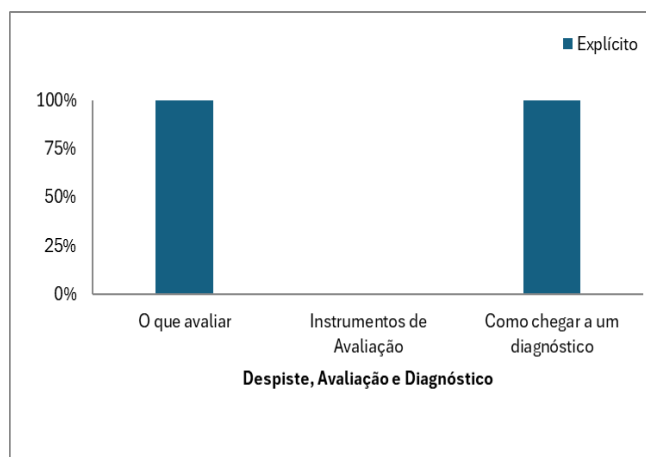
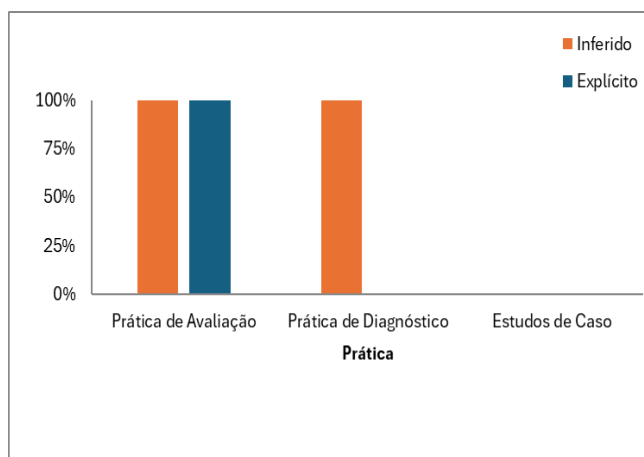


Figura 30

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia Cognitiva e Social



Este curso de mestrado abrange, aparentemente, conteúdos importantes ao nível da leitura e das suas dificuldades. Ainda que não apresente conteúdos ao nível dos sistemas de escrita nem código ortográfico, os restantes critérios fazem-se representar, seja maioritariamente de forma inferida, como no caso da Definição de Leitura ou Escrita, ou explícita, como verificado nos restantes critérios.

Quanto ao conhecimento linguístico, existe uma ênfase clara na abordagem da semântica, sustentada por conteúdos relacionados ao vocabulário e modelos de leitura na análise do ensino da leitura. Relativamente às Dificuldades de Leitura, os conteúdos apresentam-se de maneira explícita, bem como na forma com que se avaliam as ditas dificuldades e a posterior chegada a um diagnóstico. Ainda assim, os instrumentos utilizados

para tal não revelam qualquer abordagem e o ensino da prática dos mesmos é também diminuto, não se recorrendo a estudos de caso e apenas se inferindo a prática de diagnóstico.

Seguidamente analisaremos o curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente.

Figura 31

Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

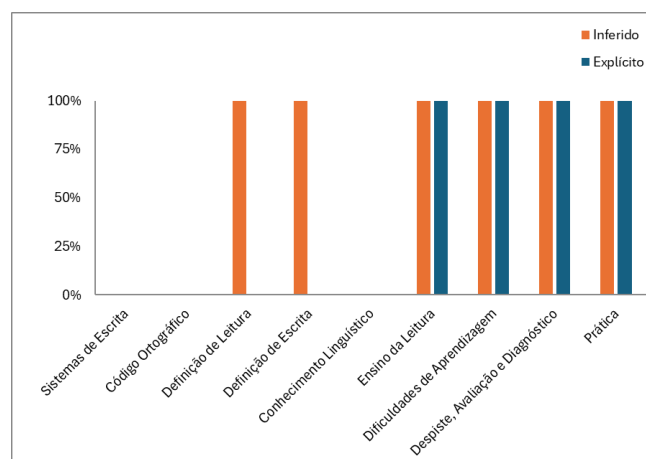


Figura 32

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

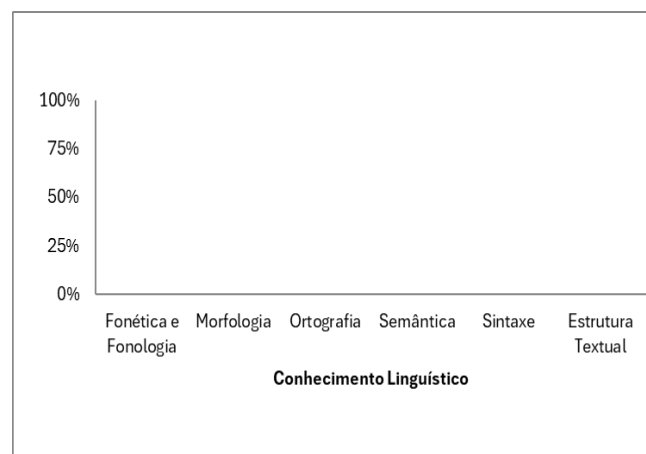


Figura 33

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

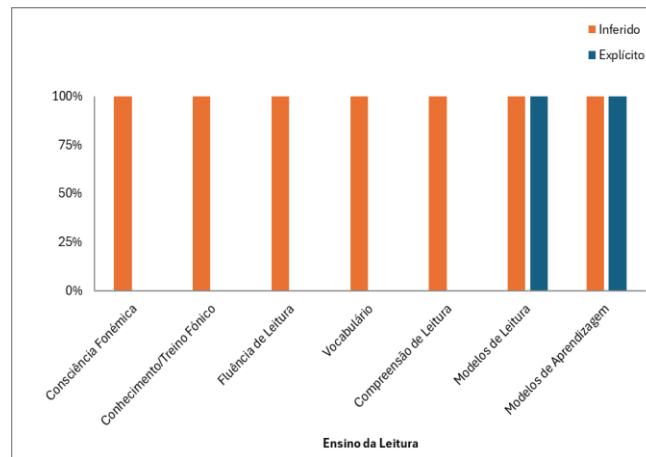


Figura 34

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

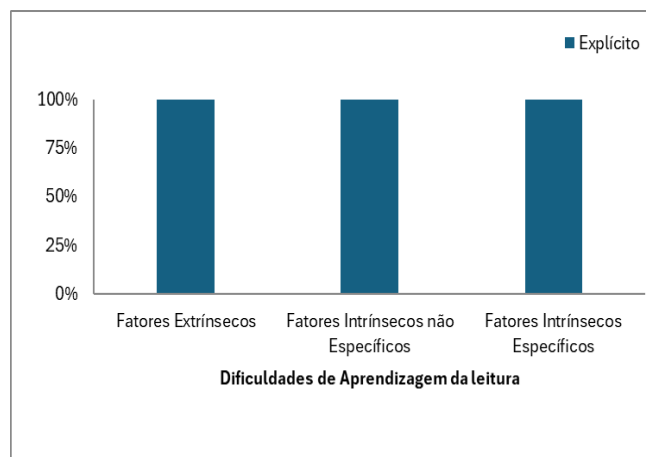


Figura 35

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente

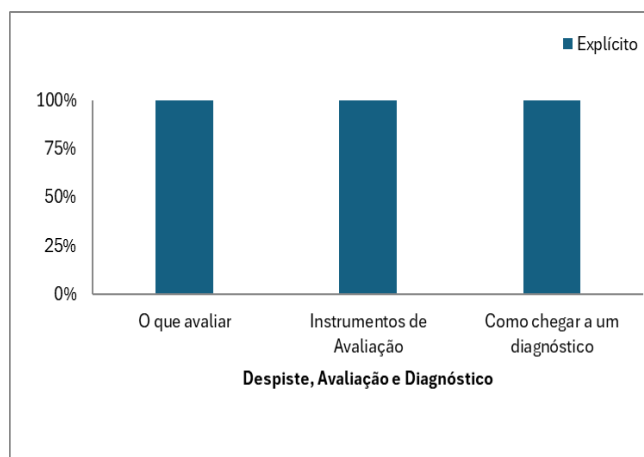
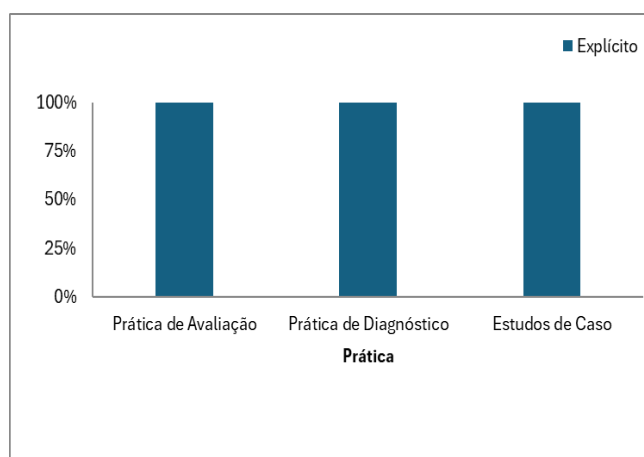


Figura 36

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente



O presente mestrado caracteriza-se por um cumprimento muito evidente de critérios maioritariamente relacionados com as perturbações, diagnóstico e avaliação. Ainda que não exista aparente conteúdo no que toca aos sistemas de escrita, código ortográfico e conhecimento linguístico, todos os outros critérios ou subcritérios se fazem representar. Ainda que os critérios relacionados à definição de leitura ou escrita apenas se infiram, tendo como base as informações das FUC analisadas, os critérios relacionados às dificuldades de aprendizagem da leitura, despiste, diagnóstico e avaliação e prática encontram-se totalmente explícitos consoante análise.

O último mestrado de oferta pública analisado é o curso de Mestrado em Ciências Cognitivas, apresentado em detalhes nas figuras que se seguem.

Figura 37

Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas

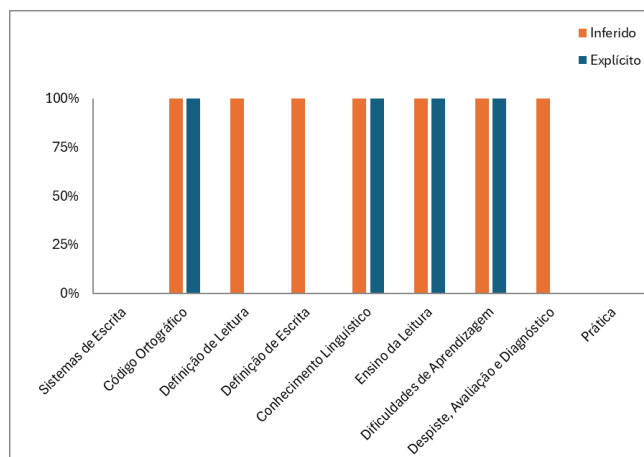


Figura 38

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas

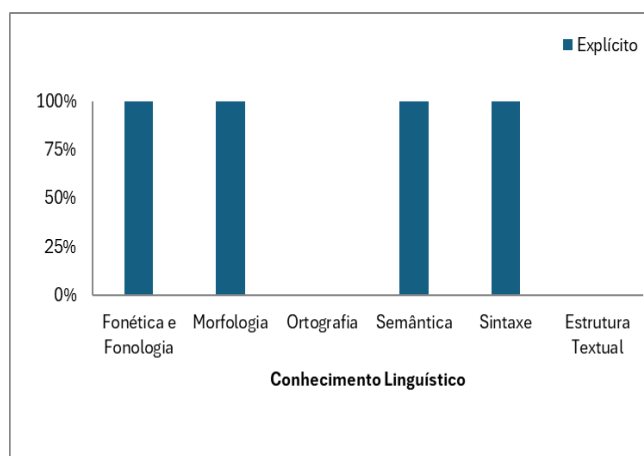


Figura 39

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas

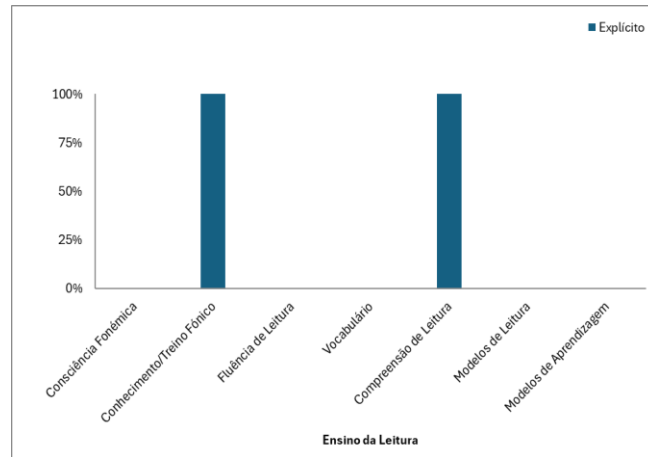


Figura 40

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas

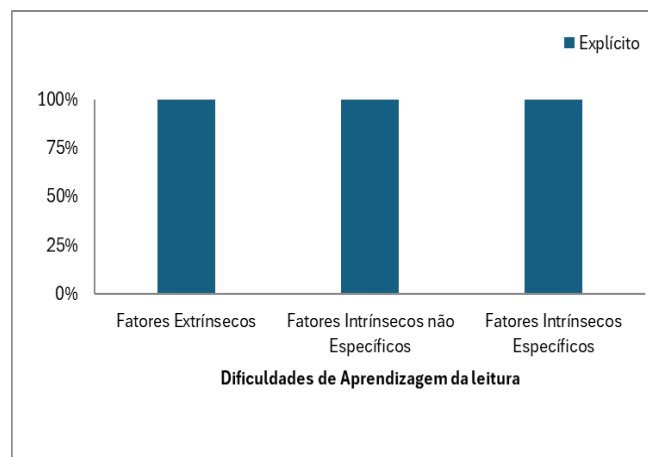


Figura 41

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas

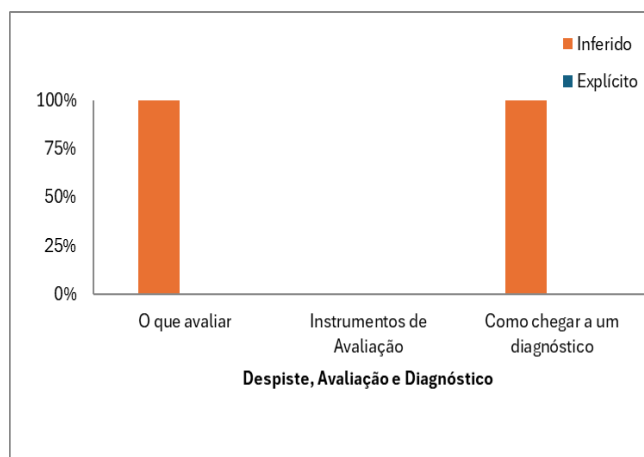


Figura 42

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Ciências Cognitivas



Este curso de mestrado compreende maioritariamente conteúdos referentes ao processo de aprendizagem da leitura, bem como as dificuldades que daí possam surgir. No entanto, apenas se infere a presença de subcritérios relacionados ao despiste, avaliação e diagnóstico, sem enunciação inferida ou explícita da prática dos mesmos, como observado nas figuras acima. De destacar ainda a ausência do cumprimento do critério dos Sistemas de Escrita.

Analisando detalhadamente, o critério do Conhecimento Linguístico apresenta explicitamente conteúdos de fonética e fonologia, morfologia, semântica e sintaxe, sendo que o ensino da leitura abrange apenas o conhecimento fónico e a compreensão. Quanto aos fatores que podem levar a dificuldades na leitura, as FUC cumprem o critério na totalidade.

Seguem-se agora os cursos de mestrado privados de áreas que não são comuns à oferta pública. São estes o mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento e Neurociências Cognitivas e Comportamentais.

Relativamente ao primeiro mestrado, seguem-se as figuras procedentes da análise.

Figura 43

Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

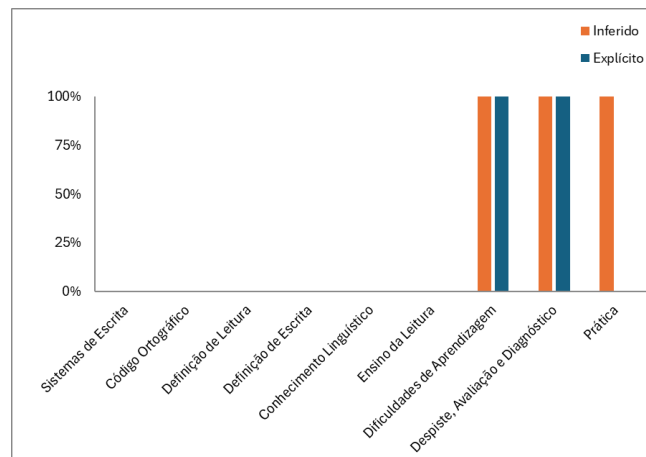


Figura 44

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

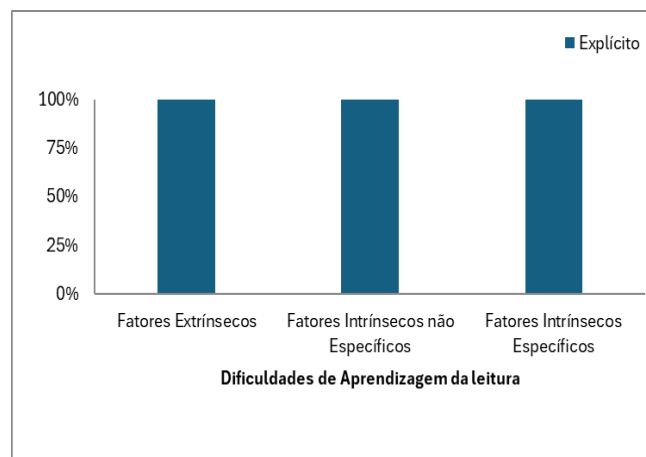


Figura 45

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

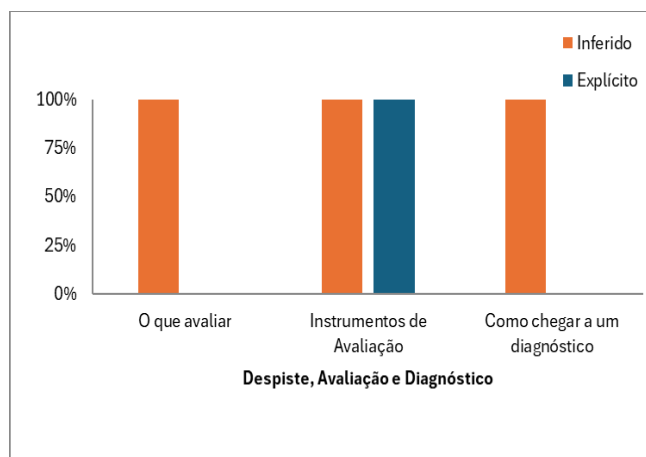
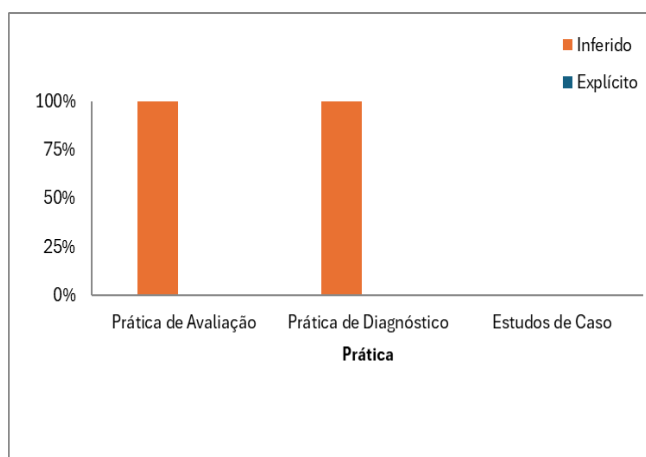


Figura 46

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento



O mestrado em questão não apresenta o cumprimento inferido ou explícito da maioria dos critérios e subcritérios. De entre os mesmos, apenas se observam as presenças totais dos subcritérios relacionados às dificuldades de aprendizagem da leitura e do subcritério relacionado aos instrumentos de avaliação. Quanto aos restantes subcritérios presentes, apenas se pode inferir o seu cumprimento com base nas informações disponíveis.

Por fim, seguem-se os dados referentes ao curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais.

Figura 47

Critérios inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

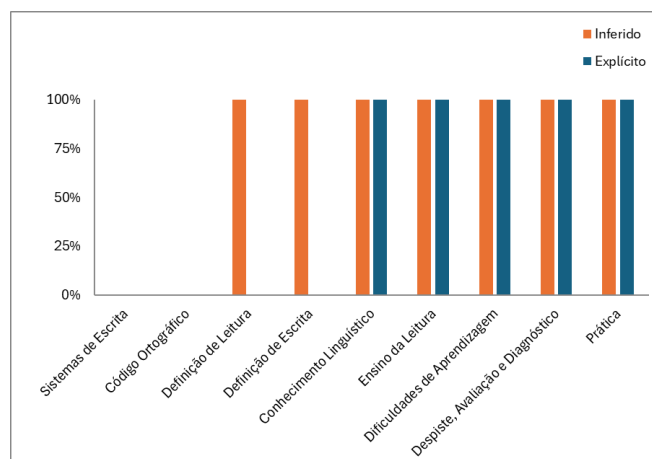


Figura 48

Subcritérios relativos ao “Conhecimento Linguístico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

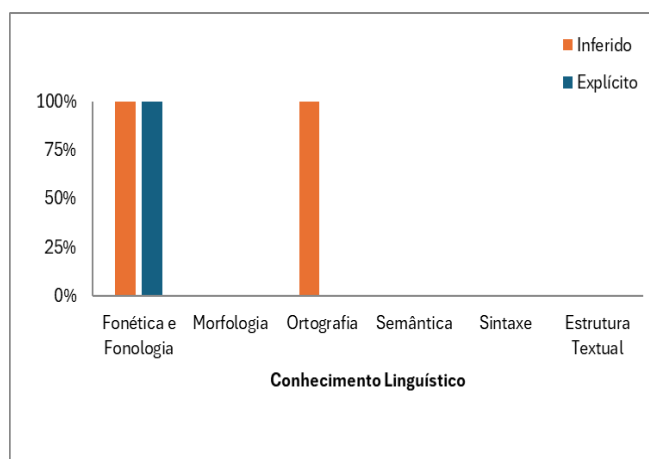


Figura 49

Subcritérios relativos ao “Ensino da Leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

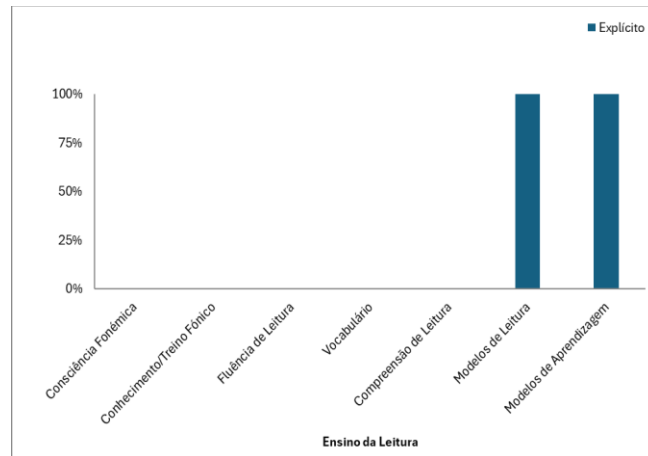


Figura 50

Subcritérios relativos às “Dificuldades de Aprendizagem da leitura” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

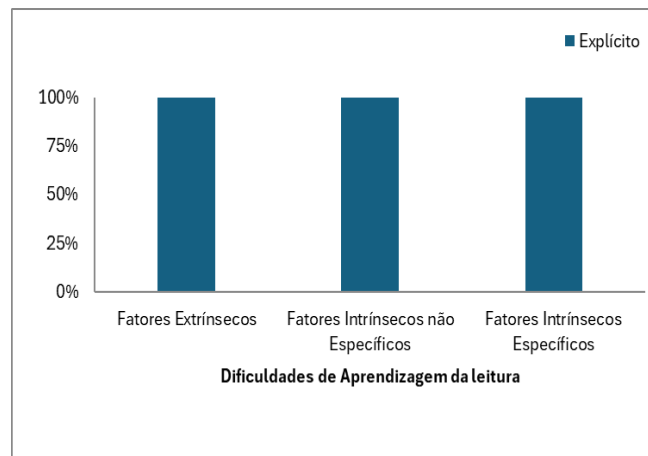


Figura 51

Subcritérios relativos ao “Despiste, Avaliação e Diagnóstico” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

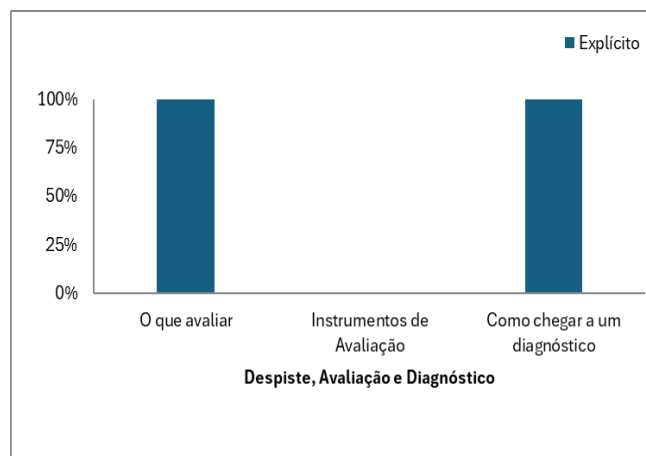
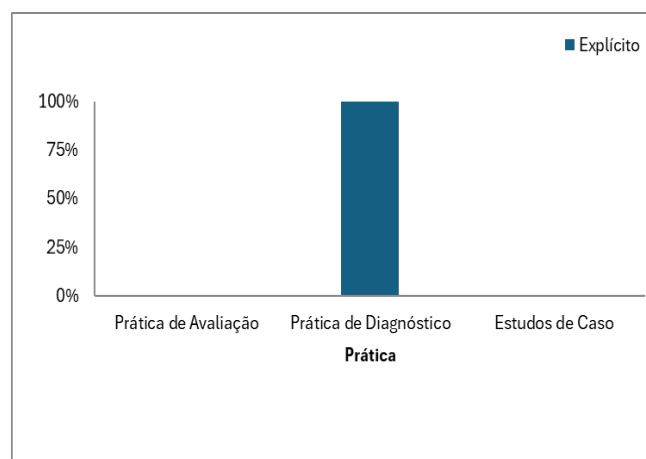


Figura 52

Subcritérios relativos à “Prática” inferidos e explícitos nas FUC do curso de Mestrado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais



Relativamente ao presente mestrado, verifica-se o cumprimento abrangente de diversos critérios e subcritérios. À exceção das ausências dos critérios referentes aos sistemas de escrita e código ortográfico, bem como à presença apenas inferida de conteúdos relacionados à definição da leitura e da escrita, os restantes representam-se de forma evidente. Quanto ao conhecimento linguístico, o mestrado debruça-se sobre a temática da fonética e fonologia. Já no que diz respeito ao ensino da leitura, existe o cumprimento explícito dos subcritérios relacionados aos modelos da leitura e de aprendizagem da mesma. As dificuldades de leitura e os fatores que para elas contribuem são explicitamente abordados e, ainda que não aparente

haver ensino de instrumentos de avaliação, o diagnóstico e a sua prática encontram-se explicitados pelas FUC.

3.2. Respostas aos questionários

Os pequenos questionários aplicados aos alunos dos ciclos de estudos de Licenciatura em Psicologia e Mestrados em Psicologia Clínica, da Educação, Neuropsicologia e outros relevantes registaram respostas que não compreendem um universo tão global quanto o expectável. Isto deve-se ao facto de que os alunos respondentes pertenciam maioritariamente à Universidade de Évora, conferindo aos resultados um carácter muito mais local que global.

Cada pergunta de escolha múltipla pretendia, na sua génese, abordar um conteúdo específico relacionado com a temática do estudo. A partir daí, seria possível conjugar determinados conjuntos de perguntas em critérios, tal como procedido na análise dos planos de estudo. As perguntas e respetivas percentagens de resposta encontram-se presentes nos Anexos F e I, respetivamente.

A pergunta elucidativa aos conteúdos relacionados aos Sistemas de Escrita demonstra um conhecimento adequado da maioria, ilustrado pelas respostas corretas à questão (84,2%). Apesar disso, destaca-se a eleição de uma resposta incorreta e o número de incertos.

Relativamente ao Código Ortográfico, os conhecimentos dos alunos verificam-se como sendo incertos, já que a opção “Não tenho a certeza” é eleita por 50% dos participantes. Essa ausência de conhecimento é corroborada pela variabilidade de respostas, que apresentam percentagens semelhantes, ainda que a correta seja apenas a terceira opção mais escolhida. É um dos conteúdos onde os estudantes revelaram maior desconhecimento.

No que diz respeito à temática do Conhecimento Linguístico, esta divide-se em duas perguntas, referentes à Fonética e Fonologia (3) e à Ortografia (4). No geral, o conhecimento por parte dos alunos respondentes é satisfatório, já que em ambas as questões são maioritariamente eleitas as respostas corretas. O cenário é mais animador no que toca à Fonética e Fonologia, sendo que existe menor variabilidade de respostas em comparação à Ortografia.

Os conhecimentos acerca da Consciência Fonémica (pergunta 5), Conhecimento Fónico (6), Fluência (7), Vocabulário (8), Compreensão (9), Modelos de Leitura (10), Modelos de Aprendizagem (11) e Fatores para a Aprendizagem (12) condensam-se sob o critério do Ensino da Leitura. A partir deste tópico, as respostas começam a evidenciar-se mais díspares e

variáveis, aparecendo até as primeiras questões respondidas incorretamente pela maioria. Os melhores resultados apresentam-se quanto à Fluência e à Compreensão de Leitura, registando percentagens de acertos mais elevadas e menores percentagens de erros. A incerteza exhibe uma preponderância maior quanto a conteúdos relacionados à Consciência Fonémica, Vocabulário e principalmente Modelos de Leitura e Modelos de Aprendizagem, onde nestes dois últimos a incerteza excede os 30%. Por fim, quanto aos Fatores para a Aprendizagem da Leitura, existe uma variabilidade equitativa entre todas as respostas. A maioria escolhe mesmo a resposta errada (31,6%), sendo que a correta é apenas a terceira mais eleita (26,3%).

Os fatores que influenciam o desenvolvimento de dificuldades na leitura dividem-se entre extrínsecos (pergunta 13), intrínsecos não específicos da leitura (14) e intrínsecos específicos da leitura (15). Contrariamente ao verificado na análise dos planos de estudo, as respostas dos estudantes participantes demonstram alguma insegurança nos conhecimentos obtidos. Quanto aos fatores extrínsecos, a maioria dos participantes elege a resposta incorreta, havendo uma variabilidade elevada de respostas, destacando-se a opção correta como a segunda mais escolhida e a incerteza logo depois. Os fatores intrínsecos não específicos continuam a registar uma grande variabilidade, ainda que a maioria dos participantes escolha agora a resposta correta. O mesmo regista-se nos fatores intrínsecos específicos à exceção da escolha de uma opção, que não é registada. Esta opção aponta individualmente uma instrução inadequada ao desenvolvimento de dificuldades.

No último critério, associado ao despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção, as perguntas debruçam-se sobre estes conteúdos (respetivamente 17, 16, 19, 18 e 20). Os participantes registam respostas corretas em todas as perguntas, ainda que numas os resultados sejam preferenciais. Na pergunta referente ao diagnóstico, 81,6% elegem a resposta correta, com margens insignificantes para as restantes opções. Na questão referente aos instrumentos de avaliação, apesar de quase 70% dos participantes escolherem a resposta certa, existe uma percentagem de erros alarmante para uma das opções que defende a utilização de instrumentos não adaptados à população portuguesa. A questão acerca do processo de avaliação é satisfatoriamente respondida, enquanto que a de despiste apresenta percentagens assinaláveis de erros e incerteza. Por fim, deste conjunto, a questão com menor percentagem de acertos é a vigésima, sobre a dislexia. Apenas 52,6% referem esta perturbação como sendo a principal no que diz respeito à leitura, resultado impressionante face à análise dos planos de estudo e até a algum conhecimento geral.

Quanto às perguntas exploratórias, os participantes responderam às questões de encontro com o seu percurso académico e opiniões face ao que aprenderam. Cada uma incidiu

numa temática em específico e as respostas foram, na grande maioria, de acordo com os resultados obtidos da análise dos planos de estudo.

Na primeira pergunta, referente ao gosto que tinham pela temática e contexto de atuação, observa-se uma ligeira maioria dos alunos que se interessam pelo tema, sendo que aqueles que se apresentam positiva ou negativamente incertos ou que admitem não atuar nesse contexto, em adição, perfazem o mesmo número.

Quanto aos conhecimentos que os alunos referem como relevantes para atuarem nestes contextos face a problemáticas de leitura, os dois mais citados são conhecimentos acerca das perturbações e fatores que as geram, bem como sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura, citados por praticamente todos os respondentes. Outros temas referidos foram relacionados aos modelos de aprendizagem, hábitos de leitura, instrumentos de avaliação e intervenção psicológica. Cinco participantes ainda demonstraram incerteza.

Relativamente aos conhecimentos importantes para um bom processo de avaliação psicológica, os alunos revelam na sua maioria que conteúdos relacionados com instrumentos de avaliação deveriam ser mais abordados e são essenciais para uma boa atuação profissional. Fora os participantes incertos, outros ainda referiram a importância do conhecimento acerca de perturbações de leitura, contexto de vida e escolar das crianças e processo geral de intervenção.

Na pergunta relacionada à área em que problemáticas relacionadas à leitura e suas perturbações seriam mais importantes de se ter em conta, a vasta maioria dos participantes responderam, em conjunto, todas as áreas referidas no questionário, ou seja, simultaneamente Clínica, Educação e Neuropsicologia. Apesar de alguns alunos referirem uma ou outra área individualmente, as respostas que citavam as três apresentam-se em esmagadora maioria.

Já na questão que procurava aprofundar que conhecimentos consideravam ser importantes aprofundar, a maioria dos participantes referiram o tópico das perturbações de leitura e a forma com que se intervém nas mesmas. Para além disso, foram citados os conhecimentos acerca do desenvolvimento da aprendizagem de leitura, instrumentos de avaliação e processos de diagnóstico e avaliação em contextos específicos. De entre as respostas, destaquem-se algumas notas apresentadas por alguns participantes. Um deles refere que conhecimentos ao nível da leitura e atuação psicológica sobre a mesma “(...) não foram abordados em nenhuma UC”. Por conseguinte, dois participantes concordam que a temática deveria ser explorada com mais profundidade referindo: “Acho que era uma temática que podia ser abordada numa UC obrigatória”; “(...) era essencial ter cadeiras desta área de forma obrigatória”.

Sobre possíveis lacunas a este nível na sua formação, as respostas mais taxativas surgem evidenciadas. A maioria dos participantes realça a clara ausência de conteúdos lecionados a respeito desta temática, proferindo afirmações como: “Estudo rápido e simplificado”, “Processos de leitura não são aprofundados”, “Praticamente não temos formação” (três alunos), “Não foi abordado [o tema] em qualquer momento, só num trabalho de uma colega”, “Nunca se abordou” (três alunos), “Pouco abordado”, “Pouco desenvolvido”, “Falta de formação” (dois alunos) ou “Conteúdos presentes só em optativas” (dois alunos).

Relativamente a possíveis melhorias que propunham sobre o ensino desta temática, os alunos destacam a importância do próprio aprofundamento de conteúdos e do aumento de UC em que o tema é lecionado. Para além disso, ainda é referida a importância da citação de instrumentos de avaliação específicos em UC de Avaliação Psicológica, perturbações específicas de leitura e a diminuição do número de alunos por turmas práticas.

Quanto ao trabalho com especialistas na área da leitura, nomeadamente professores com quem terão contactado até ao momento da resposta no seu processo académico, os alunos dividiram quase equitativamente as suas respostas entre afirmativas e negativas.

Por fim, na questão que inquiria o quão bem preparados se consideravam para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura, a opinião foi amplamente consensual: apenas 4 alunos responderam que sim ou moderadamente, sendo que todos os restantes foram claros quanto à sua impreparação.

4. Discussão

O presente estudo procura entender o quão preparados estão os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção junto a alunos com dificuldades e/ou perturbações de leitura. Através da análise extensiva a todos os planos de estudo disponíveis de cursos de licenciaturas e mestrados em Psicologia, bem como de uma averiguação direta com estudantes que os frequentam, conseguem retirar-se diversas conclusões dos resultados obtidos.

Anteriormente à discussão dos dados e resultados obtidos, é importante destacar alguns aspetos referentes à forma com que são desenvolvidas as FUC nos planos de estudos a nível nacional. Na acreditação de um determinado curso pela A3ES, a agência requer às universidades e respetivos docentes responsáveis pelas UC uma especificação das mesmas. Para tal, e de modo a standardizar o tamanho e a sumarização, as FUC são limitadas em

número de caracteres e conteúdo disponibilizado. Atendendo a estas informações, conclui-se que o grau de detalhe ao nível dos objetivos da UC, conteúdos programáticos e métodos de avaliação não exprime a verdadeira complexidade da mesma. Daí a importância destacada anteriormente de uma reunião com docentes para perceber com maior proporção de certeza a presença ou ausência de critérios. Nesse sentido, as informações recolhidas e sobre as quais os resultados apresentados e analisados se assentam apenas se presumem, tanto para uma possível presença não inferida como para uma ausência falsa.

Na análise e recolha de dados relativos ao cumprimento ou não de critérios e subcritérios pelos diversos planos de estudo importa referir que o número de cursos afeta diretamente os resultados obtidos. Quer isto dizer que a representatividade de determinado critério ou subcritério é severamente deflacionada ou inflacionada quanto maior ou menor for a quantidade de cursos. Por exemplo, na análise e comparação de cursos de Mestrado em Psicologia de Educação, enquanto a oferta pública possui 8 cursos passíveis de análise, dos 4 da oferta privada apenas 2 disponibilizam informações que a permitem. A situação agrava-se quando verificamos o caso da Neuropsicologia, em que dos 5 cursos de oferta privada apenas 1 é passível de análise. Realisticamente, neste último caso, compara-se o cumprimento de critérios de 3 cursos públicos com apenas 1 privado. A comparação torna-se por isso, em parte, possivelmente desequilibrada para ambas as tipologias de oferta de ensino. A ausência de avaliação desses mestrados e a impossibilidade de reunir os planos de estudo para tal constitui-se uma limitação para o estudo, já que no cenário analisado não consta a generalidade de cursos pretendida. Numa aferição futura, uma parceria prévia com as instituições ausentes para o envio desses planos de estudo demonstra-se fundamental para uma melhoria dos resultados.

Continuando neste sentido, a divisão dos dados entre presenças inferidas e explícitas de conteúdo demonstra-se interessante relativamente ao conhecimento acerca do ensino de uma dada temática ao nível da leitura. Ao longo das figuras apresentadas nos resultados, é notável que a percentagem de critérios tidos como inferidos ultrapassa largamente a percentagem de critérios explícitos em todos os cursos analisados. Tendo em consideração o panorama relativo à A3ES e construção de planos de estudos, é possível dar lugar a alguma compreensão. No entanto, a presença inferida não dá segurança ao estudo para afirmar que os conteúdos estão a ser lecionados. Como diz a própria nomenclatura, inferir que um dado critério está presente deixa em aberto aquilo que consideramos ser duas características essenciais.

A primeira tem a ver com a profundidade de conteúdo. Suponhamos que uma dada universidade evidencie o cumprimento do critério “Conhecimento Linguístico” na sua licenciatura. Primeiramente, como referido acima, o critério é apontado como cumprido, seja

inferida ou explicitamente, assim que um dado subcritério registe essa presença. Ou seja, essa universidade precisaria apenas que um subcritério como a “Fonética e Fonologia” estivesse presente numa das suas UC. Esta tenuidade é claramente insuficiente para se concluir com clareza se o critério está efetivamente presente. Como referido pela literatura, um dado critério, como o Ensino da Leitura, é apenas compreendido quando todo o processo se encontra consolidado pelo técnico que intervém (Armbruster, Lehr & Osborn, 2010; Reis, Faísca & Fernandes, 2020a). A inferência trata-se apenas de uma classificação amparada pelo conhecimento da Arte, podendo a realidade prática refutar essa mesma Teoria.

A segunda tem a ver com a necessidade de se entender, de facto, o cumprimento real de critérios para uma formação completa dos alunos e credibilidade formativa das instituições. Regressemos, pois, ao exemplo do conhecimento linguístico. Para um entendimento da génese de uma perturbação de leitura, o conhecimento linguístico, sob alçada deste nome, congrega um conjunto vasto de conhecimentos fundamentais para a posterior avaliação e diagnóstico de uma perturbação (Hudson *et al.*, 2021; Moats, 2020). Na verdade, não basta diagnosticar uma criança com dislexia, por exemplo, já que a perturbação varia em competências deficitárias e complexidade (Riccio & Hynd, 1995). Apenas um conhecimento suficiente sobre conhecimento linguístico e até sobre o próprio ensino da leitura capacita um psicólogo a diagnosticar a perturbação corretamente (Kidder, n.d.).

De forma a ilustrar de forma mais clara e clínica, comparemos o diagnóstico da dislexia com um diagnóstico de uma perturbação depressiva. Diagnosticar-se “apenas” uma criança com dislexia seria o mesmo que se diagnosticar qualquer pessoa com sintomatologia depressiva com Depressão Major. Demonstra-se evidente o erro crasso que uma formulação desta natureza representa, bem como dos riscos para a própria pessoa, envolvendo possivelmente medicação e acompanhamento para uma intensidade psicológica claramente errónea.

Uma razão para explicar esta realidade é a responsabilidade fornecida maioritariamente aos professores no que diz respeito a perceber o tipo de perturbação que a criança que ensinam possa possuir. O conhecimento sobre o desenvolvimento da leitura e as suas perturbações seriam de jurisdição do professor, que trabalharia idealmente com o psicólogo no sentido de facultar conhecimento necessário para o trabalho de acompanhamento. No entanto, raciocinar desta forma é limitante. Um psicólogo especializado nos contextos onde perturbações desta natureza podem surgir deveria ter uma opinião e formação técnica sobre as mesmas (como defendido pela OPP, 2018). Responsabilizar exclusivamente o professor pelo conhecimento relacionado à leitura é não só escasso, como também perigoso. Um professor que cometa um

eventual erro não seria colocado em questão, deixando a criança numa posição de vulnerabilidade.

Ao nível da oferta formativa, verifica-se que a pública apresenta uma abordagem aparentemente maior do tema face à privada no que à formação nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e suas perturbações dizem respeito. A principal das diferenças entre instituições deve-se talvez à indisponibilidade digital de FUC em muitos cursos de oferta privada. Para além de levantar incógnitas aos conteúdos fornecidos pela educação na oferta privada, impede que se analisem com isenção as formações em Psicologia. Estas instituições foram, obviamente, excluídas da análise final, diminuindo os resultados para a oferta privada.

Mesmo para estudantes que possam estar em processo de escolha da instituição de ensino superior que pretendem frequentar, a falta de informações poderá eliminar desde logo a possibilidade de matrícula nestas instituições, bem como a longo prazo descredibilizá-las. No caso deste estudo, esta realidade afeta profundamente o conhecimento da preparação que futuros psicólogos nestas instituições recebem no seu percurso académico. Nos casos em que um dado aluno não tenha alternativa se não estudar Psicologia numa instituição privada, por exemplo por razões de média do ensino secundário, o próprio poderá estar desinformado no que a esta temática diz respeito, por não saber com certeza se a mesma será ou não abordada nos ciclos de estudos que frequentará.

Discutindo agora sobre os dados obtidos, verificam-se claramente presenças e ausências mais comuns ao nível dos critérios e subcritérios. As presenças acentuam-se nomeadamente nos critérios relacionados às dificuldades de aprendizagem da leitura, enquanto as ausências se registam principalmente nos primeiros quatro critérios, associados aos sistemas de escrita, código ortográfico, definição de leitura e escrita, e nalguns subcritérios, principalmente a estrutura textual.

Uma possível explicação para a abrangência tão longitudinal de conteúdos relativos às dificuldades de leitura e aos fatores que a influenciam é a forte relação entre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura e o estado psicológico geral em que a pessoa se encontra. Fatores como o ambiente escolar, doméstico e socioeconómico, ou comorbilidades psicológicas como outras perturbações neurológicas ou psicológicas são, regra geral, lecionados em todos os cursos relacionados à Psicologia. A literatura corrobora esta tendência, no sentido em que a ciência e atuação psicológica é mais citada no que a perturbações e fatores de risco diz respeito do que ao próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura (e.g.s. Burns, Griffin & Snow, 1999; APA, 2014; Petscher *et al.*, 2019; Moats, 2020; Reis, Faísca & Fernandes, 2020b). Nesse sentido, a abordagem das FUC a esses conteúdos permite que os alunos

compreendam e aprendam que os mesmos influenciam o desenvolvimento da leitura, bem como outros aspetos relativos ao rendimento pessoal e escolar.

Já no que diz respeito à abordagem muito diminuta de aspetos relacionados à linguística, podemos inferir que a natureza da ciência psicológica exclua, fora ocasiões específicas, a necessidade de uma compreensão tão abrangente e essencial desse tipo de temática. Observa-se, em unidades curriculares específicas relacionadas diretamente à leitura, linguagem ou neurodesenvolvimento, que os conteúdos são abordados pelas mesmas. A questão é que a maioria dessas UC tratam-se apenas de optativas, o que resulta numa margem considerável de alunos que não terão acesso a esses conteúdos sem a frequência nas mesmas. A longo prazo, caso venham a atuar em contextos com dificuldades na leitura, possivelmente não estariam profundamente preparados. Em momentos tão precoces da experiência profissional de um psicólogo como os estágios, o confronto com a realidade poderá ser possivelmente chocante, no sentido do técnico se deparar com a sua falta de capacidade.

De modo geral, as licenciaturas analisadas não se aprofundam totalmente na temática da leitura. Porém, atendendo aos objetivos pretendidos por estes ciclos de estudos, não se podem tecer críticas mais duras. O primeiro ciclo de estudos em psicologia não pretende propriamente um aprofundar detalhado em determinadas matérias, deixando essa especialização para os cursos de mestrado.

Por conseguinte, o que se observa nos mestrados vai de encontro ao pressuposto teoricamente (OPP, 2018; Kidder, n.d.). Os cursos de mestrado em Psicologia da Educação e Psicologia Clínica apresentam as maiores percentagens de cumprimento de critérios, sendo que o primeiro se destaca na oferta pública e privada. Na especificidade, os mestrados em Psicologia da Educação cobrem uma boa parte do processo de ensino da leitura, bem como dos conhecimentos necessários para tal, abordando também algumas dificuldades, avaliação e diagnóstico. Quanto à Psicologia Clínica, existe um enfoque maior nas dificuldades, diagnóstico e intervenção com as mesmas, descartando a maior parte do processo de aprendizagem da leitura. Presume-se que estes mestrados incidam mesmo sobre as diferentes perturbações psicológicas, o que justificaria esse mesmo filtro de conteúdos. Os mestrados em Neuropsicologia enfocam-se maioritariamente nos processos cognitivos que levam às dificuldades, mas não destacando particularmente o restante do processo, afigurando-se como a área que menos conteúdos revelou acerca da leitura.

Uma ilação principal pode ser concluída observando esta realidade. Ambos os cursos de mestrado encontram-se de certa forma incompletos na forma com que estão estruturados quanto à temática da leitura e perturbações. Como supracitado, os mestrados em Psicologia

Clínica tomam em consideração algumas das perturbações, desconsiderando o processo que as origina. Por outro lado, os mestrados em Psicologia da Educação, apesar de abordarem as perturbações, apresentam uma incidência maior no processo. Estamos assim a cortar pela metade uma abordagem verdadeiramente eficaz no acompanhamento destas perturbações. No caso da Clínica, sem o conhecimento do processo e desenvolvimento que gera a perturbação, assistimos a um diagnóstico e avaliação vagos e sem especificidade. Na Educação, sem um conhecimento mais profundo acerca de fatores precipitantes, predisponentes e psicológicos que possam explicar de outra forma as perturbações de leitura, exclui-se uma parte importante do cenário. Desta forma, seria útil aos mestrados que se reestruturassem nesse sentido ou, como alternativa, criassem alguma UC obrigatória para ambas as especializações que destacasse a importância da leitura e perturbações, cobrindo explicitamente a temática e preparando os futuros psicólogos para uma boa intervenção a esse nível.

Infelizmente a forma com que a prática psicológica é encarada muitas vezes pelos próprios profissionais influencia também a abordagem de conteúdos e importância dada a estes conhecimentos pelos mestrados. De maneira manifestamente enganadora, existe ainda bem enraizada a percepção de que o psicólogo clínico se encontra habilitado a exercer funções em todos os contextos, ao passo que as outras áreas são apenas especializadas nalguns e não possuem uma formação “alargada”. Esta ideia é falsa, tanto que o conhecimento isolado acerca de perturbações não prepara nenhum técnico para diagnosticar e intervir. Existem contextos profissionais onde a psicopatologia mais clássica, como sintomas depressivos e ansiogénicos, surgem mais preponderantemente, bem como outros onde perturbações de leitura e escrita são mais comuns. É nesse sentido que um psicólogo se especializa: mediante os locais e áreas de interesse onde atuam, estarão mais preparados para agir face às problemáticas mais evidentes. Desse modo, ambas as disciplinas devem trabalhar em simbiose e não díspares, idealmente trabalhando em conjunto e cada uma cobrindo o que lhe é característico.

Quanto aos mestrados adicionais analisados, observa-se um grande cumprimento de critérios e subcritérios naqueles que se debruçam sobre ciências cognitivas e neurocognitivas, nomeadamente um na oferta pública e outro na privada. As vantagens que possuem face aos mestrados das grandes áreas são a aparente abrangência de conteúdo extenso acerca do conhecimento linguístico e ensino da leitura. Porém, demonstram uma clara desvantagem, no sentido em que nas áreas do despiste, avaliação e diagnóstico não se destacam e apresentam ausências importantes no cumprimento de critérios. Por isso, apesar de um mestrado na área poder preparar um técnico para um conhecimento capacitado nesta temática, a importância que a psicologia dá ao seguimento de pessoas com dificuldades não é tomada em conta, conferindo

à psicologia uma vantagem diferenciada para um aluno que continue a frequentar a ciência psicológica no seu mestrado.

Quanto aos resultados obtidos através dos questionários e perguntas exploratórias, pode concluir-se que são simultaneamente animadores e desanimadores. Primeira e curiosamente, importa referir que os conhecimentos demonstrados pelos alunos vão muitas vezes no sentido contrário ao que as análises dos planos de estudo revelam. Quer isto dizer que as perguntas que procuravam compreender determinados conteúdos que não se mostraram muito presentes nos planos de estudo são em grande parte acertadas, ao passo que as perguntas reminiscentes de conteúdos mais explícitos são muitas vezes incorretas.

Os participantes demonstram um aparente maior conhecimento no que toca à temática dos Sistemas de Escrita, Conhecimento Linguístico e Despiste, Avaliação, Diagnóstico e Intervenção. Este é ilustrado através da elevada percentagem de acertos e pela diminuta variabilidade de respostas. Ainda que o Despiste, Avaliação, Diagnóstico e Intervenção sejam mais explícitos nos planos de estudos, o tema dos Sistemas de Escrita e Conhecimento Linguístico não são, revelando resultados interessantes e satisfatórios por parte dos alunos. É possível atribuir-se estes conhecimentos a fatores extrínsecos, como instrução prévia ou cultura geral, mas de qualquer forma não deixam de ser considerações relevantes.

O tópico do Código Ortográfico revela-se o de maior incerteza para os alunos. A maioria dos participantes respondem mesmo estar incertos quanto à resposta, enquanto que a correta se trata apenas da terceira mais eleita, não deixando de destacar a variabilidade das respostas. Esta realidade corrobora as análises aos planos de estudos, bem como a ausência de literatura vasta quanto ao tema (Reis, Faísca & Fernandes, 2020b).

Quanto aos processos para o ensino da leitura, os resultados apresentam uma elevada variabilidade de respostas e percentagens de acertos, sendo uma questão maioritariamente respondida de forma incorreta, no caso sobre fatores que influenciam a aprendizagem da leitura. Abordando a temática de fatores, os que levam ao surgimento de dificuldades da leitura ilustram constatações graves de desconhecimento e incerteza, demonstradas pelas respostas. Apesar dos planos de estudos e da literatura psicológica a este nível serem mais robustos nestes conteúdos (e.g.s. APA, 2014; Petscher *et al.*, 2019; Moats, 2020), os participantes apresentam uma tendência de resposta contrária. Não deixa de ser intrigante que a maioria dos conteúdos explícitos sobre a leitura em planos de estudos se registem como dos conjuntos de conhecimentos menos explícitos pelos alunos.

Destaque-se também os conhecimentos acerca de instrumentos de avaliação e perturbações, dois conteúdos também longitudinalmente presentes em planos de estudos, mas

com respostas alarmantes pelos alunos. Em primeiro lugar, relativamente aos instrumentos de avaliação, é necessário destacar-se a percentagem elevada de alunos que respondem que um instrumento pode ser utilizado para a população portuguesa sem adaptação e apenas com tradução. Esta resposta revela não só um conhecimento mais explícito acerca de instrumentos de avaliação da leitura (Vale, Sucena & Viana, 2011), como também uma noção fraca aparente a respeito de Avaliação Psicológica. Em segundo lugar, no que toca a perturbações, os participantes preocupam com uma resposta tão significativa de “Perturbações do Desenvolvimento da Linguagem” e não “Dislexia” quanto à perturbação mais prevalente na leitura. Mais uma vez, a tendência de resposta é algo diferente da literatura e conteúdos presentes nos planos de estudo.

No entanto, as perguntas exploratórias vão amplamente de acordo com as respostas fornecidas. Os alunos reconhecem claramente as lacunas que possuem e referem que necessitam de mais formação justamente nos tópicos em que a percentagem de erros foi maioritária ou mais relevante. Para além disso, referem unanimemente que, durante o seu percurso académico, a formação obtida a respeito da leitura e perturbações foi quase nula e reconhecem a sua necessidade. Para tal, os estudantes sugerem mesmo abordagens já destacadas na discussão do presente estudo, nomeadamente a criação de UC obrigatórias a respeito do tema ou até mesmo mais destaque sobre a avaliação em UC de Avaliação Psicológica. Concluem, na última questão, indo de acordo com o que foi constatado pela análise dos planos de estudo e com as suas próprias respostas ao questionário: que, na generalidade, não estão preparados para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura.

Concluindo, os resultados obtidos revelam pouquíssima consistência de conhecimentos lecionados e atenção aos critérios relacionados com a leitura. Os planos de estudo demonstram-se francamente fracos no que a esta temática diz respeito. Mesmo aqueles cuja realidade se afigura mais positiva não se podem admitir como verdadeiramente preparados para a docência dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da leitura. Os questionários apoiam este cenário, no sentido em que os alunos participantes demonstram muita incerteza, disparidade e variabilidade de respostas, assumindo-o mesmo nas perguntas exploratórias efetuadas. Pode inferir-se que existe, adicionalmente, pouca exigência quanto à docência destes conteúdos e uma ignorância preocupante acerca de muito desta área da Psicologia. O problema traça-se, provavelmente, na possível formação, à data, dos atuais professores ainda nas suas épocas de alunos. As lacunas potencialmente existentes na sua aprendizagem universitária não aparentam ser reconhecidas, fomentando a continuidade e até alargamento das mesmas. Felizmente, pelas

respostas obtidas através dos alunos, a realidade parece estar a alterar-se, pela admissão dessa lacuna por parte destes. Porém, não deixa de se encontrar comprometida a preparação efetiva dos futuros psicólogos ainda no seu processo de formação. Em contexto de estágio, por exemplo, os orientadores podem não ter a formação suficiente para orientar estágios que compreendam esta tipologia de dificuldades, recorrendo a colegas ou a terceiros para essa orientação. É um cenário grave que poderá apresentar como única solução a própria manifestação de interesse dos alunos.

Referências

Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the component model of reading: An alternative to the discrepancy model of LD. *Journal of Learning disabilities*, 41(1), 67-84. <https://doi.org/10.1177/0022219407310838>.

Alçada, I. (2021, May 10). Promover a leitura, é fundamental! LER. <https://ler.edulog.pt/texto/promocao-da-leitura>

American Psychiatric Association. (2014). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais* (5th ed.). Climepsi Editores.

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2010). *Put Reading First: The research building blocks for teaching children to read: Kindergarten through grade 3*. National Institute for Literacy.

Baker, S.K., Santiago, R.T., Masser, J., Nelson, N.J., & Turtura, J. (2018). The Alphabetic Principle: From Phonological Awareness to Reading Words. National Center on Improving Literacy. <https://improvingliteracy.org/brief/alphabetic-principle-phonological-awareness-reading-words/>

Burns, M. S., Griffin, P. & Snow, C. E. (Eds.). (1999). *Starting Out Right: A Guide to Promoting Children's Reading Success*. National Academy of Sciences.

Catts, H. W., & Hogan, T. P. (2020). Dyslexia: An ounce of prevention is better than a pound of diagnosis and treatment. *Reading League Journal*, 2, 6-13. <https://doi.org/10.31234/osf.io/nvgje>

- Dehaene, S. (2009). *Reading in the brain: The new science of how we read*. Penguin books.
- Drummond, K. (n.d.). About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/struggling-readers/articles/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading>
- Frith, U. (1985). The usefulness of the concept of unexpected reading failure: Comments on "Reading retardation revisited." *British Journal of Developmental Psychology*, 3(1), 15–17. <https://doi.org/10.1111/j.2044-835X.1985.tb00949.x>
- Gaab, N., & Petscher, Y. (2022). Screening for early literacy milestones and reading disabilities: The why, when, whom, how, and where. *Perspectives on Language and Literacy*, 48(1), 11-18.
- Gabinete de Estudos OPP (2018, May). A Necessidade e o Papel dos Psicólogos no Contexto Educativo. Ordem dos Psicólogos Portugueses. https://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/parecer_sobre_a_necessidade_e_a_imp_dos_psis_no_ctxt_educ.pdf
- Gomes, I. (2022). Compreendendo o ato de ler: a perspetiva do modelo simples de leitura. In R. A. Alves, & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 193-216). EDULOG.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, Reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104>
- Hallahan, D. P., Lloyd, J. W., Kauffman, J. M., Weiss, M. P., & Martinez, E. A. (2005). *Learning disabilities: Foundations, characteristics, and effective teaching* (3rd ed.). Pearson Education.
- Heydarnejad, T., Tagavipour, F., Patra, I., & Farid Khafaga, A. (2022). The impacts of performance-based assessment on reading comprehension achievement, academic motivation, foreign language anxiety, and students' self-efficacy. *Language Testing in Asia*, 12(1), 1-21. <https://doi.org/10.1186/s40468022002024%20La>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 2, 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education, 39*(5), 304-312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>

Hudson, A. K., Moore, K. A., Han, B., Wee Koh, P., Binks-Cantrell, E., & Joshi, R. M. (2021). Elementary Teachers' Knowledge of Foundational Literacy Skills: A Critical Piece of the Puzzle in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), 287-315. <https://doi.org/10.1002/rrq.408>

McLane, K. (n.d.). What is curriculum-based measurement and what does it mean to my child?. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/assessment-and-evaluation/articles/what-curriculum-based-measurement-and-what-does-it-mean>

Kidder, K. R. (n.d.). Who Can Diagnose LD and/or ADHD. Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/assessment-and-evaluation/articles/who-can-diagnose-ld-andor-adhd>

Leite, I., Leite, C., Pereira, M., Lemos, G. C. (2022). *Como estão a ser preparados os futuros professores para o ensino da leitura e da escrita?*. Fundação Belmiro de Azevedo.

Lyon, G. R. (2000). *Why reading is not a natural process*. LDA Newsbriefs. Learning Disabilities Association of America.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 53*, 1-14. <https://doi.org/10.1007/s11881-003-0001-9>

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities, 36*(4), 363-381. <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>

Moats, L. C. (2020). Teaching Reading" Is" Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do. *American Educator, 44*(2), 4-9.

Morais, J., Cary, L., Alegria, J., & Bertelson, P. (1979). Does awareness of speech as a sequence of phones arise spontaneously?. *Cognition, 7*(4), 323-331. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(79\)90020-9](https://doi.org/10.1016/0010-0277(79)90020-9)

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). *PIRLS 2021 International Results in Reading*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>

National Center on Improving Literacy (2019a). Four questions to ask after universal screening. National Center on Improving Literacy. <https://improvingliteracy.org/brief/four-questions-ask-after-universal-screening/>

National Center on Improving Literacy (2019b). Considerations in universal screening. <https://improvingliteracy.org/brief/considerations-universal-screening/>

Ozernov-Palchik, O., & Gaab, N. (2016). Tackling the ‘dyslexia paradox’: reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 7(2), 156-176. <https://doi.org/10.1002/wcs.1383>.

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatsschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., Wagner, R. K. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), 267-282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>

Petscher, Y., Fien, H., Stanley, C., Gearin, B., Gaab, N., Fletcher, J.M., & Johnson, E. (2019). Screening for Dyslexia. National Center on Improving Literacy. <https://www.improvingliteracy.org/code-assets/whitepaper/screening-for-dyslexia.pdf>

Poulsen, M., Nielsen, A. M. V., Juul, H., & Elbro, C. (2017). Early identification of reading difficulties: a screening strategy that adjusts the sensitivity to the level of prediction accuracy. *Dyslexia*, 23(3), 251-267. <https://doi.org/10.1002/dys.1560>

Read, C., Zhang, Y.-f., Nie, H.-y., & Ding, B.-q. (1986). The ability to manipulate speech sounds depends on knowing alphabetic writing. *Cognition*, 24(1-2), 31–44. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(86\)90003-X](https://doi.org/10.1016/0010-0277(86)90003-X)

Reading Rockets. (n.d.). Informal reading inventory (qualitative reading inventory). Reading Rockets. <https://www.readingrockets.org/topics/assessment-and-evaluation/articles/informal-reading-inventory-qualitative-reading-inventory>

Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (2020a, September 22). Os modelos da aprendizagem da leitura como referencial para o despiste e diagnóstico das dificuldades da leitura. LER. <https://ler.edulog.pt/texto/os-modelos-da-aprendizagem-da-leitura-como-referencial-para-o-despiste-e-diagnostico-das-dificuldades-da-leitura>

Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (2020b, September 22). Qual é a incidência de dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita? LER. <https://ler.edulog.pt/texto/a-incidencia-de-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita>

Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (2020c, September 22). Consequências das dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita para o desempenho escolar. LER. <https://ler.edulog.pt/texto/consequencias-das-dificuldades-de-aprendizagem-da-leitura-e-da-escrita-para-o-desempenho-escolar>

Reis, A., Faísca, L., & Fernandes, T. (2020d, September 22). Como despistar precocemente as dificuldades na aprendizagem da leitura e intervir? LER. <https://www.projetoLER.pt/texto/despiste-e-intervencao-precoce-recomendacoes>

Riccio, C. A., & Hynd, G. W. (1995). Contributions of neuropsychology to our understanding of developmental reading problems. *School Psychology Review*, 24(3), 415-425. <https://doi.org/10.1080/02796015.1995.12085778>

Roswell, F. G., & Chall, J. S. (1978). *Roswell-Chall Diagnostic Reading Test of Word Analysis Skills: Manual of Instruction for Form A and Form B*. Essay Press.

Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & Collaboration with COST Action A8 Network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, 94(2), 143-174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>

Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Escobar, M. D. (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls: Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Jama*, 264(8), 998-1002. <https://doi.org/10.1001/jama.1990.03450080084036>

Shonkoff, J. P., Phillips, D. A. (2000). The developing brain. In J. P. Shonkoff, & D. A. Phillips (Eds.), *From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*. National Academies Press.

Spear-Swerling, L. (2015). Common Types of Reading Problems and How to Help Children Who Have Them. *The Reading Teacher*, 69(5), 513-522. <https://doi.org/10.1002/trtr.1410>

Stanley, C., & Petscher, Y. (2017). Defining Dyslexia. Improving Literacy Brief. <https://improvingliteracy.org/sites/improvingliteracy2.uoregon.edu/files/briefs/defining-dyslexia.pdf>

Toprak-Yildiz, T. E. (2021). An international comparison using cognitive diagnostic assessment: fourth graders' diagnostic profile of reading skills on PIRLS 2016. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101057. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101057>

Vale, A. P. (2020, September 22). O que pode ser difícil na aprendizagem da leitura e escrita? Tomar consciência dos fonemas. LER. <https://projetoler.pt/texto/fontes-de-dificuldade-tomada-de-consciencia-dos-fonemas>

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.

Woodcock, R. W. (1997). *Woodcock diagnostic reading battery*. Riverside Pub..

Zipoli Jr, R. P. (2023). Making sense of word reading difficulties: Principles of clinical assessment. *Communication Disorders Quarterly*, 44(3), 194-202. <https://doi.org/10.1177/15257401221111787>

Anexos

Anexo A

Lista de IES públicas e privadas com Licenciaturas e Mestrados em Psicologia e respectivos despachos do DR.

CURSOS DE LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

Instituição de Ensino Superior (público) (n=12)	Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudos atuais
Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa	Despacho n.º 8691/2011, de 28 de junho de 2011 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2011/06/122000000/2713627138.pdf
Universidade dos Açores	Despacho 5876/2023, de 24 de maio de 2023 https://files.dre.pt/2s/2023/05/100000000/0017800179.pdf
Universidade do Algarve	Retificação n.º 470/2019, de 27 de maio de 2019 https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/fchs/retificacao_a_publicacao_da_alteracao_a_licenciatura_em_psicologia.pdf
Universidade de Aveiro	Aviso n.º 8850/2022, de 2 de maio de 2022 https://files.dre.pt/2s/2022/05/084000000/0021300215.pdf
Universidade da Beira Interior	Despacho n.º 9163/2020, de 25 de setembro de 2020 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/09/188000000/0019200195.pdf
Universidade de Coimbra	N/A
Universidade de Évora	Aviso n.º 22266/2021, de 26 de novembro de 2021 https://siue.uevora.pt/files/documento/drepublica/416004
Universidade de Lisboa	Despacho n.º 5070/2021, de 19 de maio de 2021 https://www.psicologia.ulisboa.pt/wp-content/uploads/2021/05/Desp-5070-2021-Licenciatura-Psicologia.pdf
Universidade da Madeira	Aviso n.º 8819/2020, de 8 de junho de 2020 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/06/111000000/0007200073.pdf
Universidade do Minho	N/A
Universidade do Porto	Despacho n.º 6510/2021, de 2 de julho de 2021 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/07/127000000/0016700170.pdf
Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro	Aviso n.º 21458/2023, de 7 de novembro de 2023 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2023/11/215000000/0016000162.pdf
Instituição de Ensino Superior (privado) (n=19)	Despachos do Diário da República relativos aos planos de estudos atuais
Centro Universitário Lusófona de Lisboa	Despacho n.º 9284/2023, de 8 de setembro de 2023 https://dre.tretas.org/pdfs/2023/09/08/dre-5477254.pdf
Centro Universitário Lusófona do Porto	Despacho n.º 4023/2020, de 1 de abril de 2020 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/04/065000000/0045900461.pdf

Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Almada	N/A
Instituto Superior de Estudos Interculturais e Transdisciplinares de Viseu	Despacho 11978/2020, de 9 de dezembro https://files.diariodarepublica.pt/2s/2020/12/238000000/0024100243.pdf
Instituto Superior Manuel Teixeira Gomes	N/A
Instituto Superior Miguel Torga	Despacho n.º 9372/2020, de 30 de setembro de 2020 https://ismt.pt/api/download/1627038844_20oDX13a000wGg3WAdUe
Instituto Universitário de Ciências da Saúde - CESPU	Aviso n.º 13017/2021, de 9 de julho de 2021 https://www.cespu.pt/media/861537/Plano-de-estudos-2021-Diario-da-Republica.pdf
Instituto Universitário Egas Moniz	N/A
ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida	Aviso n.º 6147/2021, de 31 de março de 2021 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/03/063000000/0036600368.pdf
Universidade Autónoma de Lisboa Luís de Camões	Anúncio n.º 111/2022, de 13 de junho de 2022 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2022/06/113000000/0006700068.pdf
Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Ciências Humanas	Aviso n.º 3152/2021, de 19 de fevereiro de 2021 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2021/02/035000000/00028400286.pdf
Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia	Aviso n.º 7073/2019, de 18 de abril de 2019 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2019/04/077000000/1223512236.pdf
Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais	Aviso n.º 14836/2022, de 27 de julho de 2022 https://files.dre.pt/2s/2022/07/144000000/0062300625.pdf
Universidade Europeia	Despacho n.º 11385/2022, de 22 de setembro de 2022 https://www.europeia.pt/resources/media/documents/DespachoDR_L-P_AL02.pdf
Universidade Fernando Pessoa	Despacho n.º 3796/2021, de 14 de abril de 2021 https://files.dre.pt/2s/2021/04/072000000/0020800211.pdf
Universidade Lusíada - Centro Universitário Lusíada - Lisboa	Despacho n.º 5393/2007, de 21 de fevereiro de 2007 https://www.lis.ulusiada.pt/Portals/eLusiada/DocsExternos/Faculdades/fchs/psicologia/despacho_5393_2007.pdf
Universidade Lusíada - Centro Universitário Lusíada – Norte - Porto	Aviso n.º 5956/2015, de 1 de julho de 2015 https://files.dre.pt/2s/2015/06/105000000/1403514037.pdf
Universidade da Maia	Aviso n.º 12810/2022, de 27 de junho de 2022 https://files.diariodarepublica.pt/2s/2022/06/122000000/0045500457.pdf
Universidade Portucalense Infante D. Henrique	Anúncio n.º 165/2018, de 24 de setembro de 2018 https://files.dre.pt/2s/2018/09/184000000/2603526036.pdf

Anexo B

Carta às IES para solicitação do envio de planos de estudo.

Exm.^a Senhor/a Diretor/a do curso ...,

Professor/a ...,

O projeto “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura”, orientado pela Prof. Doutora Isabel Leite, do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, propõe-se aprofundar o conhecimento sobre a preparação dos futuros psicólogos assegurada pelas instituições de ensino superior portuguesas.

A análise documental dos planos curriculares dos cursos de interesse requer o acesso às respetivas fichas de unidade curricular (UC). Consultado o site da vossa instituição verificou-se que algumas fichas de UC têm informação parcial ou não estão disponíveis. É neste sentido que solicitamos a vossa colaboração para que nos possam ser remetidas as fichas das seguintes UC, devidamente anonimizadas, dos cursos de licenciatura em Psicologia e Mestrado em Psicologia da Educação, Psicologia Clínica e Neuropsicologia

A fim de podermos cumprir o calendário previsto no projeto, agradecemos muitíssimo que as fichas de UC nos sejam facultadas até ao próximo dia 02 de maio.

O nosso sincero agradecimento pela vossa colaboração.

Com elevada consideração,

Tomás Ferreira

(Universidade de Évora)

Anexo C

Grelha de análise dos planos de estudo.

IES	Oferta	Nível de Formação	Curso	Sigla do Curso	UC	Semestre	ECTS

Anexo D

Carta aos diretores de curso e professores selecionados para entrevistas.

Exm/a Senhor/a

Prof. Doutor/a ...,

O projeto “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura?”, orientado por Isabel Leite, Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, pretende aprofundar o conhecimento sobre a preparação dos futuros Psicólogos relativamente a estas problemáticas e sobre as quatro esferas supracitadas, recorrendo a uma averiguação da qualidade do ensino a esse respeito.

Numa primeira fase, foram analisados os planos de estudo dos cursos de licenciatura em Psicologia e dos mestrados em Psicologia Clínica e da Saúde, Psicologia da Educação e Neuropsicologia/Neurociências (entre outras variantes de nomenclaturas).

Nesta última fase do estudo, na intenção de aprofundar o conhecimento produzido com a análise documental, pretende-se entrevistar docentes que estão a concretizar esses cursos e a lecionar unidades curriculares consideradas relevantes.

É neste sentido que vimos solicitar a sua preciosa colaboração, enquanto docente do curso de licenciatura em Psicologia e/ou Mestrado em (...). A entrevista realizar-se-á através do ZOOM e para posterior análise pede-se que seja gravada. Informamos também que a entrevista serve apenas o propósito do estudo acima enunciado e, no tratamento dos dados, eles serão

anonimizados e apenas agrupados por categorias (e.g.: licenciatura/mestrado; IES pública/IES privada).

Caso aceite colaborar, aceitando ser entrevistado/a, agradecemos que:

- nos remeta o seu consentimento para a gravação da entrevista (em anexo ao presente email)
- nos indique a sua disponibilidade no conjunto de datas/horas abaixo indicados, no sentido de agilizarmos o agendamento de cada uma das entrevistas (a branco os horários disponíveis)

	09/ Abril	10/ Abril	11/ Abril	16/Abril	17/ Abril	18/ Abril	19/ Abril	23/ Abril	24/ Abril	25/ Abril	30/ Abril	01/ Maio
14:30												
15:00												
15:30												
16:00												
16:30												
17:00												

Desde já, expressamos o nosso sincero agradecimento pela atenção e colaboração.

Com elevada consideração,

Anexo E

Consentimento Informado.

O presente documento refere-se à entrevista a realizar no âmbito do estudo “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura?”.

Que dados são recolhidos?

Serão recolhidos dados relativos aos planos de estudo, à adequação do perfil académico e de investigação dos docentes na relação com UC lecionadas, e das condições da formação para a socialização com a profissão e exercício da psicologia, em particular no que diz respeito ao despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção de dificuldades de leitura.

Quando ou como são recolhidos os dados?

A entrevista será realizada e gravada através da plataforma Colibri-Zoom. Tem uma duração prevista de 20-30 minutos.

Qual a finalidade da recolha dos dados?

A entrevista destina-se a aprofundar os dados de análise documental recolhidos em fases anteriores do estudo “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura?” A entrevista, que serve apenas o propósito do estudo, será tratada de forma anonimizada.

Qual o período de conservação dos dados?

A gravação da entrevista, depois de analisada, será destruída.

Segurança dos dados

Todos os dados serão mantidos num ambiente tecnológico seguro e de acesso restrito aos elementos da equipa de investigação.

Questões relacionadas com privacidade

Para o esclarecimento de dúvidas referentes à presente entrevista e recolha de dados deverá contactar Tomás Ferreira (orientando) ou Isabel Leite (orientadora) através dos seguintes endereços eletrónicos: respetivamente, m53222@alunos.uevora.pt e imss@uevora.pt.

Para os devidos efeitos declaro que,

Aceito participar na entrevista para a realizar no âmbito do estudo “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura?”;

Autorizo a gravação da entrevista e a análise dos dados nela recolhidos nos termos acima indicados.

... de Março de 2024.

Anexo F

Guião do questionário/correção de perguntas.

- 20 perguntas:
- Sistemas de escrita;
- Código ortográfico (o que é/diferenças entre transparente e opaco/como pode influenciar) - no português europeu, onde é que há mais complexidade?;
- Fonética e fonologia; - Qual destes pares de fonemas têm mais tendência de ser mais confundidos?
- Ortografia; - Ex: Quando uma criança escreve “mesa” com z, trata-se de um erro mais ortográfico ou fonológico?

- C. Fonémica;
 - C. Fónico;
 - Fluência;
 - Vocabulário;
 - Compreensão;
-
- Fatores extrínsecos ao desenvolvimento de dificuldades (V/F);
 - Fatores intrínsecos “ não específicos da leitura (V/F);
 - Fatores extrínsecos “ específicos da leitura (V/F);
-
- Processos de avaliação (como sabemos se é preciso/como sinalizar);
 - Instrumentos (exemplos de instrumentos) - outra língua, podemos utilizar?;
 - Diagnóstico (que perturbações podem ser diagnosticadas nesse contexto);
 - Intervenção/Papel dos vários psicólogos.

Perguntas:

1. Que sistema de escrita é utilizado no português?

- a. Silábico.
- b. Logográfico.
- c. Alfabético.

d. Não tenho a certeza.

2. No Português Europeu, como caracterizaria o código ortográfico?

a. As correspondências letra-som (grafema-fonema) e som-letra (fonema-grafema) têm o mesmo nível de complexidade.

b. As correspondências letra-som (grafema-fonema) são menos complexas do que as som-letra (fonema-grafema).

c. As correspondências letra-som (grafema-fonema) são mais complexas do que as som-letra (fonema-grafema).

d. Não tenho a certeza.

3. Qual destes pares de fonemas tem mais tendência para ser confundido?

a. /f/ e /v/ (ex: “faca” e “vaca”, respetivamente).

b. /p/ e /d/ (ex: “pata” e “data”, respetivamente).

c. /m/ e /l/ (ex: “mota” e “lua”, respetivamente).

d. Não tenho a certeza.

4. Quando uma criança escreve a palavra “mesa” com z, trata-se de um erro mais ortográfico ou fonológico?

a. Ortográfico.

b. Fonológico.

c. Articulatorio.

d. Não tenho a certeza.

5. Qual das seguintes frases descreve melhor a consciência fonémica?

- a. A consciência fonémica representa a capacidade de utilizar o conhecimento dos sons das letras para ler palavras desconhecidas.
- b. A consciência fonémica representa a consciência dos sons individuais da fala e a capacidade de os manipular.
- c. A consciência fonémica representa a capacidade de produzir rimas.
- d. Não tenho a certeza.

6. Um psicólogo pretende avaliar o conhecimento fónico de uma determinada criança. Qual das seguintes atividades será mais adequada para esse efeito?

- a. Pedir às crianças para escreverem letras cujo som é ditado pelo psicólogo ou pedir para a criança dizer o som correspondente a cada uma das letras apresentada.
- b. Apresentar muitos rótulos e objetos correspondentes na sessão, com texto muito claro e visível, para que a criança refira o que são os objetos.
- c. Pedir à criança que recite um alfabeto apresentado.
- d. Não tenho a certeza.

7. Qual a melhor definição de fluência de leitura?

- a. A fluência de leitura é a capacidade de ler textos adequados ao nível de escolaridade com precisão e empenho.
- b. A fluência de leitura é a capacidade de ler palavras isoladas, incluindo palavras reais e pseudopalavras, com um elevado grau de precisão.

c. A fluência de leitura é a capacidade de ler textos adequados ao nível de escolaridade com precisão, sem esforço com entonação e com expressão apropriadas.

d. Não tenho a certeza.

8. Qual das seguintes afirmações descreve melhor a relação entre o conhecimento do vocabulário e as competências de decodificação de leitura, ou seja, a pronúncia da palavra escrita?

a. A decodificação correta é essencial para o desenvolvimento do vocabulário.

b. O conhecimento do vocabulário permite às crianças extrair significado de palavras que acabaram de ler.

c. As crianças têm que ter um conhecimento muito desenvolvido do vocabulário antes de aprenderem a decodificar.

d. Não tenho a certeza.

9. Qual das seguintes afirmações define melhor a relação entre compreensão da linguagem oral e compreensão da leitura?

a. Tipicamente não há relação entre a compreensão da linguagem oral e a compreensão da leitura.

b. Tipicamente a compreensão da linguagem oral e a compreensão da leitura são praticamente equivalentes.

c. Tipicamente, no início da aprendizagem, a compreensão da linguagem oral ultrapassa a compreensão da leitura.

d. Não tenho a certeza.

10. De acordo com o Modelo da Dupla Via, uma palavra pode ser lida:

- a. Utilizando o conhecimento das correspondências grafema-fonema.
- b. Acedendo diretamente à representação ortográfica da palavra e correspondente pronúncia.
- c. Utilizando os mecanismos referidos em a) e em b).
- d. Não tenho a certeza.

11. Os métodos de ensino e intervenção que se têm revelado mais eficazes na superação de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita são:

- a. Métodos fónicos.
- b. Métodos globais.
- c. Métodos mistos.
- d. Não tenho a certeza.

12. No início da aprendizagem da leitura, a compreensão do que se lê é maioritariamente condicionada:

- a. Pelo vocabulário da criança.
- b. Dificuldades de compreensão de linguagem oral.
- c. Pela precisão e velocidade na decodificação das palavras escritas.
- d. Pela prosódia na leitura.

13. O facto de uma criança pertencer a uma família com práticas reduzidas de leitura:

- a. Significa que a aprendizagem de leitura vai ser mais lenta.
- b. Não tem quaisquer consequências no sucesso e ritmo de aprendizagem da leitura.

- c. Representa um risco acrescido para o insucesso na aprendizagem.
- d. Não tenho a certeza.

14. A nomeação rápida de cores, formas geométricas, objetos, dígitos ou letras é uma tarefa utilizada para medir a velocidade:

- a. De acesso representação fonológica das palavras.
- b. De acesso ao significado das palavras.
- c. A velocidade de articulação das palavras.
- d. Não tenho a certeza.

15. Uma dificuldade na aprendizagem na leitura pode ser provocada por:

- a. Défices nos mecanismos específicos envolvidos na leitura e escrita (ex: consciência fonémica).
- b. Instrução inadequada.
- c. Falta de exercício da leitura e escrita.
- d. Todas as anteriores.

16. Como se depreende que seria necessário uma avaliação de possíveis dificuldades de leitura?

- a. Quando a criança revela dificuldades em tarefas metafonológicas (ex: manipulação de sílabas, rimas, fonemas).
- b. Quando a criança tem dificuldade em aprender o nome das letras.
- c. Quando, na aprendizagem da leitura, a criança revela dificuldade ou atraso em relação aos seus pares.

d. Todas as opções anteriores.

17. Quando é que se deve efetuar uma avaliação completa para despiste de dificuldades de aprendizagem da leitura?

a. Logo que a criança demonstre ter dificuldades na aprendizagem ou progrida mais lentamente do que os pares.

b. Só quando a criança já tiver concluído, pelo menos, dois anos de ensino da leitura e da escrita.

c. Quando, no final do primeiro ciclo, não alcançou os objetivos de aprendizagem.

d. Não tenho a certeza.

18. Deveria um psicólogo em Portugal utilizar um instrumento de avaliação de dificuldades de leitura não aferido para a população portuguesa?

a. Sim, pois as competências de leitura são universais para todas as línguas.

b. Não, atendendo às diferenças entre línguas, sistemas de escrita e ortografia.

c. Sim, se o mesmo estiver devidamente traduzido e for corretamente aplicado.

d. Não, porque a criança não iria entender a língua em que o instrumento está redigido.

19. Para um psicólogo poder fazer um diagnóstico preciso das dificuldades da leitura e da escrita deve:

a. Avaliar o desempenho em tarefas de leitura e escrita e os processos necessários às duas habilidades (exs: consciência fonémica e nomeação rápida automatizada).

b. História de desenvolvimento, informação familiar e avaliação de aspetos emocionais e comportamentais.

- c. Processos cognitivos gerais, como memória de trabalho ou inteligência não verbal.
- d. Todas as anteriores.

20. Que perturbação neurodesenvolvimental está diretamente relacionada com os processos específicos da leitura e da escrita?

- a. Dislexia de desenvolvimento.
- b. Perturbação do Espectro do Autismo.
- c. Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção.
- d. Perturbações do desenvolvimento da linguagem.

Perguntas exploratórias:

- Terias gosto em trabalhar num contexto onde poderás ter de lidar com casos de crianças ou adultos com dificuldades de leitura?
- Que conhecimentos consideras indispensáveis a um/a psicólogo/a que lide com as dificuldades de leitura?
- Que conhecimentos acerca da avaliação psicológica consideras indispensáveis para um/a psicólogo/a que lide com as dificuldades de leitura?
- Em que áreas da psicologia (clínica, educação, neuropsicologia) consideras que os conhecimentos acerca da leitura, dos seus processos e das suas dificuldades são indispensáveis?
- Que conhecimentos acerca das dificuldades da leitura consideras que fazia sentido aprofundar na licenciatura/mestrado?
- Consideras que exista alguma lacuna na tua formação sobre esta temática? Se sim, qual?
- Em teu entender, o que poderia ser melhorado a este respeito na formação?

- Ao longo do teu percurso de formação tens tido oportunidade de aprender ou trabalhar com psicólogos/as especialistas na área?
- Com a formação base que obtiveste e os conhecimentos que adquiriste, sentes-te preparado para fazer o despiste, a avaliação, o diagnóstico em dificuldades de leitura e intervires para ajudar os que as têm a superá-las?

Anexo G

Carta aos Núcleos de Estudantes de Psicologia nacionais para solicitação de ajuda na divulgação do questionário.

Caríssimos colegas e membros do Núcleo (...)

O projeto de dissertação “Como estão a ser preparados os futuros psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura?”, realizado por Tomás Ferreira e orientado por Isabel Leite, Professora do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, pretende aprofundar o conhecimento sobre a preparação dos futuros Psicólogos para o despiste, avaliação, diagnóstico e intervenção em dificuldades de leitura.

A dissertação tem presentes na sua etapa metodológica três momentos principais. O primeiro prende-se com a análise dos planos de estudo de todas as licenciaturas em Psicologia vigentes em instituições de ensino superior públicas e privadas, bem como a análise dos planos de estudo dos mestrados em Psicologia Clínica, Psicologia da Educação e Neuropsicologia.

Solicito agora a vossa ajuda para a realização de um pequeno questionário que pretende aferir os conhecimentos nesta matéria que os alunos de Psicologia, futuros psicólogos adquiriram e ainda têm presentes, através do Google Forms.

A colaboração que pretendemos é a divulgação do questionário através dos meios de comunicação do vosso núcleo para assim conseguir atingir o maior número de colegas de várias universidades que oferecem o curso de psicologia. Esse número de alunos e diversidade de instituições permitirá obter uma informação mais rica acerca da variabilidade de planos de estudos e formação ministrada.

Caso surja alguma dúvida ou questão e necessitem de mais algum esclarecimento estou disponível para uma reunião online ou para uma conversa por outra via de contacto.

Agradeço desde já a vossa amabilidade e resposta!

Com os melhores cumprimentos,

Tomás Ferreira

Anexo H

Tabelas referentes às análises dos planos de estudos.

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	5	1	41,7%	8,3%
Código Ortográfico	3	1	25,0%	8,3%
Definição de Leitura	9	4	75,0%	33,3%
Definição de Escrita	9	3	75,0%	25,0%
Conhecimento Linguístico	12	2	100,0%	16,7%
Ensino da Leitura	12	5	100,0%	41,7%
Dificuldades de Aprendizagem	12	12	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	12	6	100,0%	50,0%
Prática	12	4	100,0%	33,3%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H1. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes a cursos de Licenciatura públicos em Psicologia

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	4	0	33,3%	0,0%
Código Ortográfico	3	0	25,0%	0,0%
Definição de Leitura	4	0	33,3%	0,0%
Definição de Escrita	4	0	33,3%	0,0%
Conhecimento Linguístico	8	1	66,7%	8,3%
Ensino da Leitura	8	1	66,7%	8,3%
Dificuldades de Aprendizagem	12	6	100,0%	50,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	11	0	91,7%	0,0%
Prática	9	0	75,0%	0,0%

Total	12	12	100,0%	100,0%
-------	----	----	--------	--------

Tabela H2. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes a cursos de Licenciatura privados em Psicologia

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	2	0	22,2%	0,0%
Código Ortográfico	1	0	11,1%	0,0%
Definição de Leitura	3	1	33,3%	11,1%
Definição de Escrita	4	1	44,4%	11,1%
Conhecimento Linguístico	2	0	22,2%	0,0%
Ensino da Leitura	4	1	44,4%	11,1%
Dificuldades de Aprendizagem	9	9	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	9	4	100,0%	44,4%
Prática	9	4	100,0%	44,4%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H3. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes a cursos de Mestrado públicos em Psicologia Clínica

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	3	1	37,5%	12,5%
Código Ortográfico	2	1	25,0%	12,5%
Definição de Leitura	5	3	62,5%	37,5%
Definição de Escrita	5	3	62,5%	37,5%
Conhecimento Linguístico	3	3	37,5%	37,5%
Ensino da Leitura	7	6	87,5%	75,0%
Dificuldades de Aprendizagem	8	8	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	8	7	100,0%	87,5%
Prática	8	6	100,0%	75,0%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H4. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes a cursos de Mestrado públicos em Psicologia da Educação

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	1	0	33,3%	0,0%
Código Ortográfico	1	0	33,3%	0,0%
Definição de Leitura	1	0	33,3%	0,0%

Definição de Escrita	2	1	66,7%	33,3%
Conhecimento Linguístico	2	2	66,7%	66,7%
Ensino da Leitura	3	2	100,0%	66,7%
Dificuldades de Aprendizagem	3	3	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	3	3	100,0%	100,0%
Prática	3	2	100,0%	66,7%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H5. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes a cursos de Mestrado públicos em Neuropsicologia

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Definição de Escrita	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	0	0	0,0%	0,0%
Ensino da Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Prática	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H6. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Definição de Escrita	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	0	0	0,0%	0,0%
Ensino da Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Prática	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H7. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	1	1	100,0%	100,0%
Definição de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Definição de Escrita	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	1	1	100,0%	100,0%
Ensino da Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Prática	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H8. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes ao curso de Mestrado público em Ciência Cognitiva

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	0	0	0,0%	0,0%
Ensino da Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Dificuldades de Aprendizagem	6	6	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	6	2	100,0%	33,3%
Prática	6	0	100,0%	0,0%
Total	6	6	100,0%	100,0%

Tabela H9. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes aos cursos de Mestrado privados em Psicologia Clínica

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	1	1	50,0%	50,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	2	1	100,0%	50,0%

Definição de Escrita	2	1	100,0%	50,0%
Conhecimento Linguístico	1	1	50,0%	50,0%
Ensino da Leitura	2	2	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	2	2	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	2	2	100,0%	100,0%
Prática	2	2	100,0%	100,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H10. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes aos cursos de Mestrado privados em Psicologia da Educação

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	1	0	100,0%	0,0%
Ensino da Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Prática	1	0	100,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H11. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes aos cursos de Mestrado privados em Neuropsicologia

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	0	0	0,0%	0,0%
Ensino da Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Prática	1	0	100,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H12. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Critérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Sistemas de Escrita	0	0	0,0%	0,0%
Código Ortográfico	0	0	0,0%	0,0%
Definição de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Definição de Escrita	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento Linguístico	1	1	100,0%	100,0%
Ensino da Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Dificuldades de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Despiste, Avaliação e Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Prática	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H13. Análise quantitativa do cumprimento de critérios referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	12	2	100,0%	16,7%
Morfologia	12	1	100,0%	8,3%
Ortografia	10	1	83,3%	8,3%
Semântica	12	1	100,0%	8,3%
Sintaxe	9	1	75,0%	8,3%
Estrutura Textual	2	0	16,7%	0,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H14. Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Licenciaturas públicos em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	%	
			% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	6	1	50,0%	8,3%
Conhecimento/Treino Fônico	6	1	50,0%	8,3%
Fluência de Leitura	5	0	41,7%	0,0%
Vocabulário	7	0	58,3%	0,0%
Compreensão de Leitura	10	1	83,3%	8,3%
Modelos de Leitura	9	3	75,0%	25,0%
Modelos de Aprendizagem	10	3	83,3%	25,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H15: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Licenciaturas públicos em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	12	12	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	12	12	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	11	5	91,7%	41,7%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H16: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Licenciaturas públicos em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	11	3	91,7%	25,0%
Instrumentos de Avaliação	12	2	100,0%	16,7%
Como chegar a um diagnóstico	12	6	100,0%	50,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H17: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Licenciaturas públicos em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	12	3	100,0%	25,0%
Prática de Diagnóstico	11	3	91,7%	25,0%
Estudos de Caso	12	3	100,0%	25,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H18: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Licenciaturas públicos em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	7	0	58,3%	0,0%
Morfologia	4	0	33,3%	0,0%

Ortografia	5	0	41,7%	0,0%
Semântica	7	1	58,3%	8,3%
Sintaxe	6	0	50,0%	0,0%
Estrutura Textual	2	0	16,7%	0,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H19: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Licenciaturas privados em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	2	0	16,7%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	2	0	16,7%	0,0%
Fluência de Leitura	2	0	16,7%	0,0%
Vocabulário	5	0	41,7%	0,0%
Compreensão de Leitura	3	0	25,0%	0,0%
Modelos de Leitura	5	1	41,7%	8,3%
Modelos de Aprendizagem	8	1	66,7%	8,3%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H20: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Licenciaturas privados em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	12	6	100,0%	50,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	12	6	100,0%	50,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	11	0	91,7%	0,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H21: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Licenciaturas privados em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	10	0	83,3%	0,0%
Instrumentos de Avaliação	10	0	83,3%	0,0%

Como chegar a um diagnóstico	11	0	91,7%	0,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H22: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Licenciaturas privados em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	9	0	75,0%	0,0%
Prática de Diagnóstico	8	0	66,7%	0,0%
Estudos de Caso	5	0	41,7%	0,0%
Total	12	12	100,0%	100,0%

Tabela H23: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Licenciaturas privados em Psicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	2	0	22,2%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	1	0	11,1%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H24: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonêmica	1	0	11,1%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	1	0	11,1%	0,0%
Fluência de Leitura	1	0	11,1%	0,0%
Vocabulário	1	0	11,1%	0,0%
Compreensão de Leitura	0	0	0,0%	0,0%

Modelos de Leitura	2	0	22,2%	0,0%
Modelos de Aprendizagem	4	1	44,4%	11,1%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H25: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	9	9	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	9	9	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	7	4	77,8%	44,4%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H26: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	9	3	100,0%	33,3%
Instrumentos de Avaliação	9	3	100,0%	33,3%
Como chegar a um diagnóstico	9	3	100,0%	33,3%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H27: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	9	3	100,0%	33,3%
Prática de Diagnóstico	8	4	88,9%	44,4%
Estudos de Caso	7	1	77,8%	11,1%
Total	9	9	100,0%	100,0%

Tabela H28: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	2	2	25,0%	25,0%
Morfologia	3	2	37,5%	25,0%
Ortografia	2	2	25,0%	25,0%
Semântica	2	1	25,0%	12,5%
Sintaxe	3	2	37,5%	25,0%
Estrutura Textual	3	2	37,5%	25,0%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H29: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	2	1	25,0%	12,5%
Conhecimento/Treino Fônico	2	1	25,0%	12,5%
Fluência de Leitura	2	1	25,0%	12,5%
Vocabulário	3	2	37,5%	25,0%
Compreensão de Leitura	3	3	37,5%	37,5%
Modelos de Leitura	6	3	75,0%	37,5%
Modelos de Aprendizagem	7	5	87,5%	62,5%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H30: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	8	8	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	8	8	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	7	5	87,5%	62,5%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H31: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	8	7	100,0%	87,5%
Instrumentos de Avaliação	8	5	100,0%	62,5%
Como chegar a um diagnóstico	8	6	100,0%	75,0%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H32: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	8	6	100,0%	75,0%
Prática de Diagnóstico	8	6	100,0%	75,0%
Estudos de Caso	3	3	37,5%	37,5%
Total	8	8	100,0%	100,0%

Tabela H33: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados públicos em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	2	1	66,7%	33,3%
Ortografia	1	1	33,3%	33,3%
Semântica	1	0	33,3%	0,0%
Sintaxe	2	1	66,7%	33,3%
Estrutura Textual	2	2	66,7%	66,7%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H34: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	1	0	33,3%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	1	0	33,3%	0,0%
Fluência de Leitura	1	0	33,3%	0,0%
Vocabulário	2	2	66,7%	66,7%
Compreensão de Leitura	1	1	33,3%	33,3%
Modelos de Leitura	2	1	66,7%	33,3%
Modelos de Aprendizagem	2	1	66,7%	33,3%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H35: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	3	3	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	3	3	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	3	2	100,0%	66,7%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H36: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados públicos em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	3	2	100,0%	66,7%
Instrumentos de Avaliação	3	2	100,0%	66,7%
Como chegar a um diagnóstico	3	3	100,0%	100,0%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H37: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados públicos em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	3	2	100,0%	66,7%
Prática de Diagnóstico	3	2	100,0%	66,7%
Estudos de Caso	2	1	66,7%	33,3%
Total	3	3	100,0%	100,0%

Tabela H38: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados públicos em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	1	0	100,0%	0,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	1	1	100,0%	100,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H39: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	1	0	100,0%	0,0%
Fluência de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Vocabulário	1	1	100,0%	100,0%
Compreensão de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Modelos de Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Modelos de Aprendizagem	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H40: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H41: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	1	1	100,0%	100,0%
Instrumentos de Avaliação	0	0	0,0%	0,0%
Como chegar a um diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H42: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	1	1	100,0%	100,0%
Prática de Diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Estudos de Caso	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H43: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes ao curso de Mestrado público em Psicologia Cognitiva e Social

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%

Total	1	1	100,0%	100,0%
-------	---	---	--------	--------

Tabela H44: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	1	0	100,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	1	0	100,0%	0,0%
Fluência de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Vocabulário	1	0	100,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Modelos de Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Modelos de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H45: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H46: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	1	1	100,0%	100,0%
Instrumentos de Avaliação	1	1	100,0%	100,0%
Como chegar a um diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%

Total	1	1	100,0%	100,0%
-------	---	---	--------	--------

Tabela H47: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	1	1	100,0%	100,0%
Prática de Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Estudos de Caso	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H48: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes ao curso de Mestrado público em Psicopatologia do Desenvolvimento da Criança e do Adolescente – Prevenção e Intervenção

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	1	1	100,0%	100,0%
Morfologia	1	1	100,0%	100,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	1	1	100,0%	100,0%
Sintaxe	1	1	100,0%	100,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H49: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes ao curso de Mestrado público em Ciências Cognitivas

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	1	1	100,0%	100,0%
Fluência de Leitura	0	0	0,0%	0,0%

Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	1	0	100,0%	0,0%
Modelos de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Aprendizagem	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H50: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Ciências Cognitivas

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos		1	1	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos		1	1	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos		1	1	100,0%
Total		1	1	100,0%

Tabela H51: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes ao curso de Mestrado público em Ciências Cognitivas

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar		1	0	100,0%
Instrumentos de Avaliação		0	0	0,0%
Como chegar a um diagnóstico		1	0	100,0%
Total		1	1	100,0%

Tabela H52: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes ao curso de Mestrado público em Ciências Cognitivas

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação		0	0	0,0%
Prática de Diagnóstico		0	0	0,0%
Estudos de Caso		0	0	0,0%
Total		1	1	100,0%

Tabela H53: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes ao curso de Mestrado público em Ciências Cognitivas

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	6	6	100,0%	100,0%

Tabela H54: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	0	0	0,0%	0,0%
Fluência de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Aprendizagem	0	0	0,0%	0,0%
Total	6	6	100,0%	100,0%

Tabela H55: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	6	6	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	6	6	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	4	0	66,7%	0,0%
Total	6	6	100,0%	100,0%

Tabela H56: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar		6	2 100,0%	33,3%
Instrumentos de Avaliação		5	1 83,3%	16,7%
Como chegar a um diagnóstico		5	1 83,3%	16,7%
Total		6	6 100,0%	100,0%

Tabela H57: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	5	0	83,3%	0,0%
Prática de Diagnóstico	5	0	83,3%	0,0%
Estudos de Caso	3	0	50,0%	0,0%
Total	6	6	100,0%	100,0%

Tabela H58: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia Clínica

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	1	1	50,0%	50,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	1	1	50,0%	50,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H59: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	0	0	0,0%	0,0%
Fluência de Leitura	1	1	50,0%	50,0%

Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	1	1	50,0%	50,0%
Modelos de Leitura	1	1	50,0%	50,0%
Modelos de Aprendizagem	2	2	100,0%	100,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H60: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	2	2	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	2	2	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	2	2	100,0%	100,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H61: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	2	2	100,0%	100,0%
Instrumentos de Avaliação	2	1	100,0%	50,0%
Como chegar a um diagnóstico	2	2	100,0%	100,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H62: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	2	2	100,0%	100,0%
Prática de Diagnóstico	2	1	100,0%	50,0%
Estudos de Caso	2	2	100,0%	100,0%
Total	2	2	100,0%	100,0%

Tabela H63: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados privados em Psicologia da Educação

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	1	0	100,0%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H64: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes aos cursos de Mestrados privados em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonêmica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	0	0	0,0%	0,0%
Fluência de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Modelos de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H65: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H66: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes aos cursos de Mestrados privados em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	1	0	100,0%	0,0%
Instrumentos de Avaliação	1	0	100,0%	0,0%
Como chegar a um diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H67: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes aos cursos de Mestrados privados em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	1	0	100,0%	0,0%
Prática de Diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Estudos de Caso	1	0	100,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H68: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes aos cursos de Mestrados privados em Neuropsicologia

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	0	0	0,0%	0,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	0	0	0,0%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H69: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	0	0	0,0%	0,0%
Fluência de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Aprendizagem	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H70: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H71: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	1	0	100,0%	0,0%
Instrumentos de Avaliação	1	1	100,0%	100,0%
Como chegar a um diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H72: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	1	0	100,0%	0,0%
Prática de Diagnóstico	1	0	100,0%	0,0%
Estudos de Caso	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H73: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes ao curso de Mestrado privado em Psicologia e Psicopatologia do Desenvolvimento

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fonética e Fonologia	1	1	100,0%	100,0%
Morfologia	0	0	0,0%	0,0%
Ortografia	1	0	100,0%	0,0%
Semântica	0	0	0,0%	0,0%
Sintaxe	0	0	0,0%	0,0%
Estrutura Textual	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H74: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Conhecimento Linguístico referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Consciência Fonémica	0	0	0,0%	0,0%
Conhecimento/Treino Fônico	0	0	0,0%	0,0%
Fluência de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Vocabulário	0	0	0,0%	0,0%
Compreensão de Leitura	0	0	0,0%	0,0%
Modelos de Leitura	1	1	100,0%	100,0%
Modelos de Aprendizagem	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H75: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Ensino da Leitura referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Fatores Extrínsecos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos não Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Fatores Intrínsecos Específicos	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H76: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados às Dificuldades na Leitura referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
O que avaliar	1	1	100,0%	100,0%
Instrumentos de Avaliação	0	0	0,0%	0,0%
Como chegar a um diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H77: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados ao Despiste, Avaliação e Diagnóstico referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Subcritérios	Quantidade Inferida	Quantidade Explícita	% Inferida	% Explícita
Prática de Avaliação	0	0	0,0%	0,0%
Prática de Diagnóstico	1	1	100,0%	100,0%
Estudos de Caso	0	0	0,0%	0,0%
Total	1	1	100,0%	100,0%

Tabela H78: Análise quantitativa do cumprimento de subcritérios relacionados à Prática referentes ao curso de Mestrado privado em Neurociências Cognitivas e Comportamentais

Anexo I

Respostas dos alunos ao questionário.

1. Que sistema de escrita é utilizado pelo português?

38 respostas

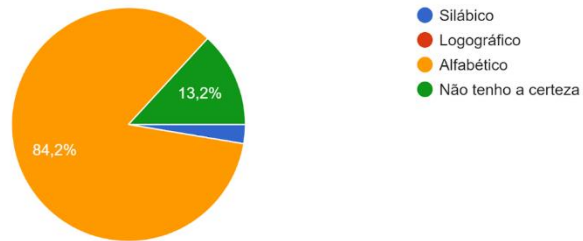


Figura I1: Primeira pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Sistemas de Escrita.

2. No Português Europeu, como se caracteriza o código ortográfico?

38 respostas



Figura I2: Segunda pergunta do questionário de conhecimentos, relativa ao Código Ortográfico.

3. Qual destes pares de fonemas tem mais tendência para ser confundido?

38 respostas

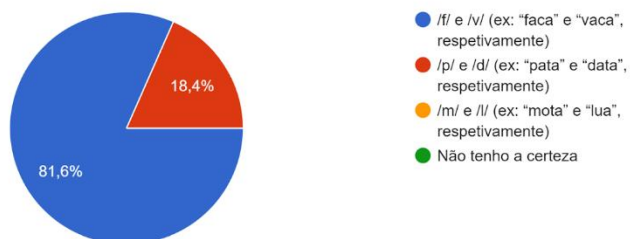


Figura I3: Terceira pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Fonética e Fonologia.

4. Quando uma criança escreve a palavra "mesa" com z, trata-se de um erro mais ortográfico ou fonológico?

38 respostas

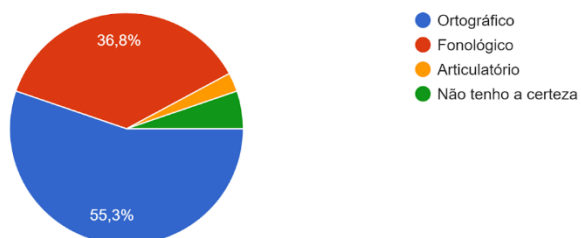


Figura I4: Quarta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Ortografia.

5. Qual das seguintes frases descreve melhor a consciência fonémica?

38 respostas



Figura I5: Quinta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Consciência Fonémica.

6. Um psicólogo pretende avaliar o conhecimento fónico de uma determinada criança. Qual das seguintes atividades será mais adequada para esse efeito?

38 respostas

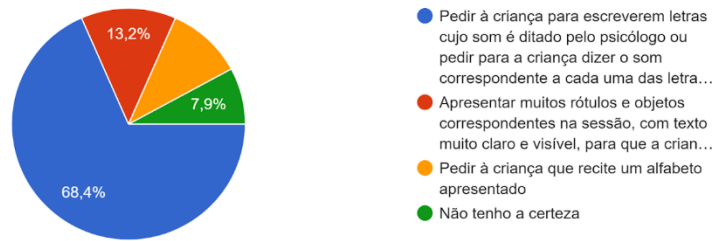


Figura I6: Sexta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa ao Conhecimento Fónico.

7. Qual a melhor definição de fluência de leitura?

38 respostas

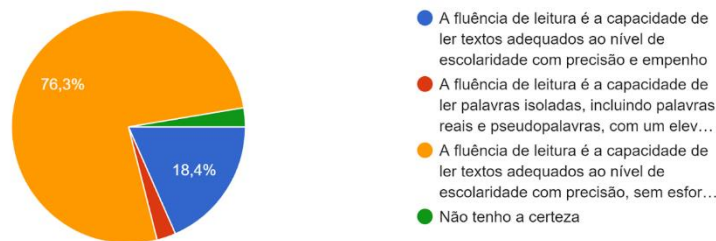


Figura I7: Sétima pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Fluência.

8. Qual das seguintes afirmações descreve melhor a relação entre o conhecimento do vocabulário e as competências de decodificação de leitura, ou seja, a pronúncia da palavra escrita?

38 respostas



Figura I8: Oitava pergunta do questionário de conhecimentos, relativa ao Vocabulário.

9. Qual das seguintes afirmações define melhor a relação entre compreensão da linguagem oral e compreensão da leitura?

38 respostas

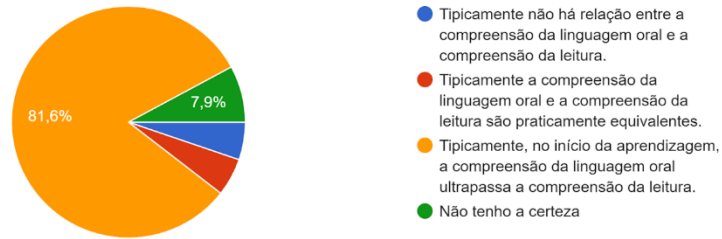


Figura I9: Nona pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Compreensão.

10. De acordo com o Modelo da Dupla Via, uma palavra pode ser lida:

38 respostas



Figura I10: Décima pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Modelos de Leitura.

11. Os métodos de ensino e intervenção que se têm revelado mais eficazes na superação de dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita são:

38 respostas

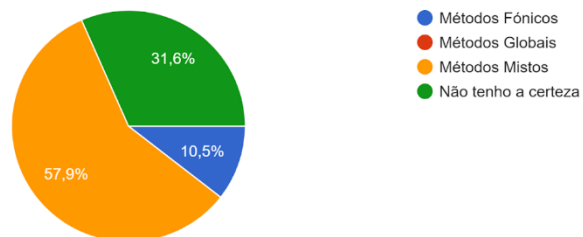


Figura I11: Décima primeira pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Modelos de Aprendizagem da Leitura.

12. No início da aprendizagem da leitura, a compreensão do que se lê é maioritariamente condicionada:

38 respostas

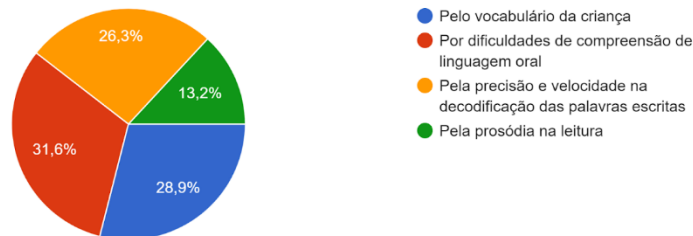


Figura I12: Décima segunda pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Modelos de Aprendizagem da Leitura

13. O facto de uma criança pertencer a uma família com práticas reduzidas de leitura:

38 respostas

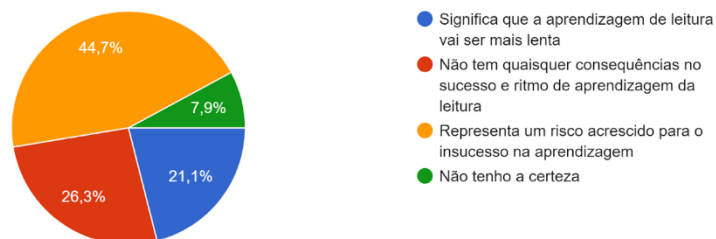


Figura I13: Décima terceira pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Fatores Extrínsecos que influenciam o desenvolvimento de dificuldades na leitura.

14. A nomeação rápida de cores, formas geométricas, objetos, dígitos ou letras é uma tarefa utilizada para medir a velocidade:

38 respostas



Figura I14: Décima quarta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Fatores Intrínsecos não Específicos à Leitura que influenciam o desenvolvimento de dificuldades na leitura.

15. Uma dificuldade na aprendizagem na leitura pode ser provocada por:

38 respostas

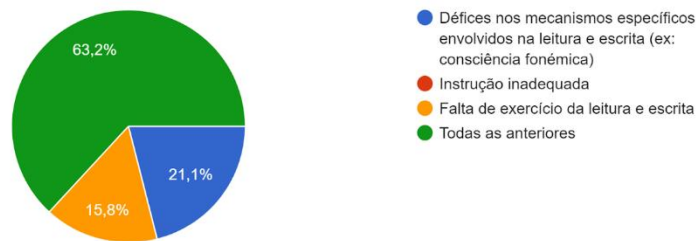


Figura I15: Décima quinta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Fatores Intrínsecos Específicos à Leitura que influenciam o desenvolvimento de dificuldades na leitura.

16. Como se depreende que seria necessário uma avaliação de possíveis dificuldades de leitura?

38 respostas

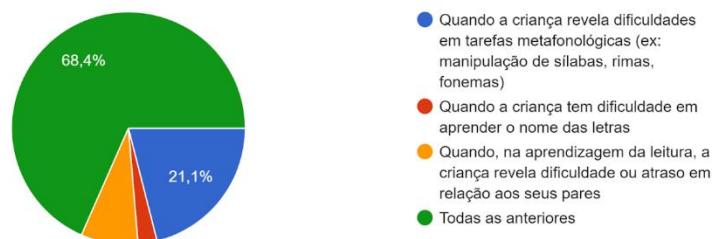


Figura I16: Décima sexta pergunta do questionário de conhecimentos, relativa à Avaliação de Dificuldades de Leitura.

17. Quando é que se deve efetuar uma avaliação completa para despiste de dificuldades de aprendizagem da leitura?

38 respostas



Figura I17: Décima sétima pergunta do questionário de conhecimentos, relativa ao Despiste de Dificuldades de Leitura.

18. Deveria um psicólogo em Portugal utilizar um instrumento de avaliação de dificuldades de leitura não aferido para a população portuguesa?

38 respostas

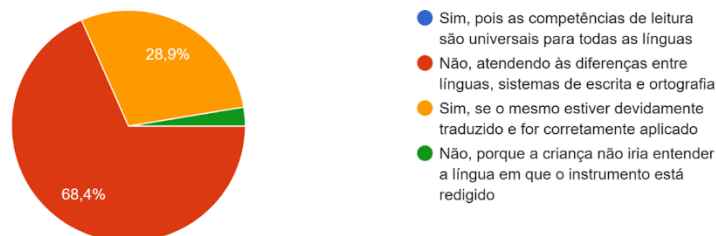


Figura I18: Décima oitava pergunta do questionário de conhecimentos, relativa aos Instrumentos de Avaliação para as dificuldades de leitura.

19. Para um psicólogo poder fazer um diagnóstico preciso das dificuldades da leitura e da escrita deve:

38 respostas

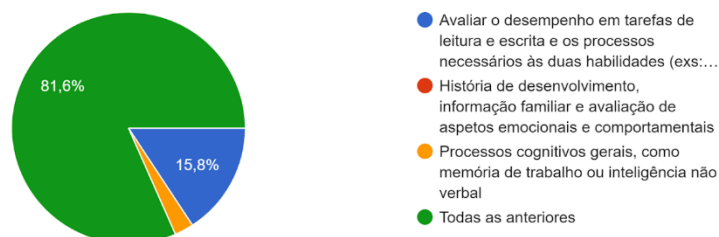


Figura I19: Décima nona pergunta do questionário de conhecimentos, relativa ao Diagnóstico de Perturbações de leitura.

20. Que perturbação neurodesenvolvimental está diretamente relacionada com os processos específicos da leitura e da escrita?

38 respostas

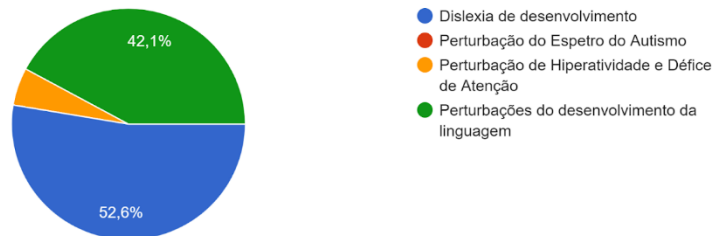


Figura I20: Vigésima pergunta do questionário de conhecimentos, relativa às Perturbações de Leitura.