

DOSSIÊ LINGUAGEM, LEITURA E ESCRITA E AS BASES CIENTÍFICAS DA ALFABETIZAÇÃO

O Impacto do Programa “Ainda Estou a Aprender” na Fluência Leitora dos Alunos com Dificuldades

Cláudia Margarida Brito Freire*

Ministério da Educação, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5963-4268>

Maria Isabel Ferraz Festas**

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1720-1488>

Marcelino Arménio Martins Pereira***

Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1468-2124>

RESUMO

As estratégias de intervenção no âmbito das dificuldades na aprendizagem da leitura constituem o foco deste trabalho. No panorama nacional, a escassez desses recursos educativos, associada ao fraco investimento na sua validação empírica, orientaram o nosso interesse para a análise desta temática. O recente programa Ainda Estou a Aprender (AEA) é uma ferramenta que tem como objetivo avaliar e intervir na aprendizagem da leitura, mas não se conhecem estudos que atestem a sua eficácia. Neste contexto, desenvolvemos um estudo com 44 alunos do 2º ano de escolaridade com dificuldades na aprendizagem da leitura, que distribuímos aleatoriamente por dois grupos, experimental e controle, no sentido de medir o impacto do programa AEA na fluência leitora. Ao grupo experimental foi aplicado o AEA, individualmente ou em pequeno grupo, em 18 sessões de 30 minutos durante seis semanas. O grupo de controle não seguiu o programa. O desempenho dos dois grupos foi monitorizado em três momentos (pré-teste, pós-teste e follow-up). Os resultados demonstram que os alunos do grupo experimental registaram um desempenho manifestamente superior na fluência ($\eta^2 = .30$), assumindo-se como uma prova da eficácia da intervenção.

Palavras-chave: dificuldades na aprendizagem da leitura, fluência leitora, intervenção, programa Ainda Estou a Aprender, 2º ano de escolaridade.

The Impact of the Program “I’m Still Learning” on Reading Fluency of Students with Difficulties

ABSTRACT

Intervention strategies in the context of difficulties in learning to read are the focus of this work. In the national panorama, the scarcity of these educational resources, associated with the low investment in their empirical validation, guided our interest in analyzing this theme. The recent program “I’m Still Learning” is a tool that aims to assess and intervene in learning to read, but there are no known studies attesting to its effectiveness. In this context, we developed a study with 44 2nd grade students with difficulties in learning to read, which we randomly distributed into two groups, experimental and control, as to measure the impact of the program on reading fluency. The “I’m Still Learning” was applied to the experimental group, individually or in a small group, in 18 sessions of 30 minutes during six weeks. The control group did not follow the program. The performance of both groups was monitored at three times (pre-test, post-test and follow-up). The results demonstrate that the students in the experimental group registered a manifestly superior performance in fluency ($\eta^2 = .30$), assuming this as a proof of the effectiveness of the intervention.

Keywords: difficulties in learning to read, reading fluency, intervention, program “I’m still learning”, 2nd grade.

El Impacto del Programa “Todavía estoy aprendiendo” en la Fluidez Lectora de Estudiantes con Dificultades

RESUMEN

Las estrategias de intervención en el contexto de las dificultades para aprender a leer son el foco de este trabajo. En el panorama nacional, la escasez de estos recursos educativos, asociada a la baja inversión en su validación empírica, orientó nuestro interés por analizar este tema. El reciente programa “Todavía estoy aprendiendo” es una herramienta que tiene como objetivo evaluar e intervenir en el aprendizaje de la lectura, pero no se conocen estudios que atesten su eficacia. En este contexto, desarrollamos un estudio con 44 alumnos de segundo año con dificultades para aprender a leer, que distribuimos aleatoriamente en dos grupos, experimental y control, para medir el impacto del programa en la fluidez lectora. El “Todavía estoy aprendiendo” se aplicó al grupo experimental, individualmente o en grupo reducido, en 18 sesiones de 30 minutos, durante seis semanas. El grupo de control no siguió el programa. El desempeño de ambos grupos se controló en tres momentos (preprueba, posprueba y seguimiento). Los resultados demuestran que los estudiantes del grupo experimental registraron un desempeño manifiestamente superior en fluidez ($\eta^2 = .30$), asumiendo esto como prueba de la efectividad de la intervención.

Palabras clave: dificultades para aprender a leer, fluidez de lectura, intervención, programa “Todavía estoy aprendiendo”, segundo año.

O processo de aquisição da leitura remete para um percurso de desenvolvimento moroso, laborioso e complexo, que apenas atinge a sua plenitude após um longo período de treino intensivo e deliberado, que culmina no domínio de uma competência exercida de forma automática e sem esforço (Morais, 1997). O alcance deste patamar implica a aquisição e o desenvolvimento prévios de competências relacionadas com a consciência fonêmica, a identificação das letras e a decodificação grafofonológica, que, possibilitando uma leitura precisa, vão, também, permitir uma identificação automática das palavras e incrementar a velocidade leitora. Uma leitura automática, fluente e sem esforço vai libertar processos cognitivos, necessários à compreensão. A leitura requer, assim, processos que numa fase inicial decorrem de forma consciente e intencional e que, gradualmente, se vão tornando inconscientes e automatizados, atingindo o leitor um nível de proficiência cada vez mais elevado (Festas & Castro, 2013). Desta forma, antevê-se que o processo de aprendizagem da leitura requeira um ensino explícito e sistemático, incidindo nos processos de nível inferior, com vista à sua automatização, condição para que o leitor atinja a compreensão do material escrito, envolvendo processos de um nível superior (Perfetti, 1985; Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Os processos de nível inferior, ou de baixo nível, dizem respeito à conversão grafema-fonema e ao reconhecimento de palavras, sendo específicos da leitura. No que toca às competências gerais ou de nível superior, associadas à compreensão, requerem a coordenação de operações mentais como a atenção, a retenção de informações na memória de trabalho e a recuperação de conhecimentos prévios (Morais, 1997). Estes processos estão relacionados com a função da leitura, permitindo a compreensão do material escrito. Assim, a leitura consiste numa habilidade que implica processos de nível inferior, associados ao reconhecimento de palavras, e superior, referentes à compreensão leitora (Perfetti, 1985; Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008). Embora se trate de processos distintos, diversos autores (e.g., Perfetti, 1985; Morais 1997) consideram que não podem ser entendidos como uma sucessão de etapas, mas como um processo contínuo, pautado pelo aumento da quantidade e da qualidade das representações das palavras.

Neste contexto, torna-se importante identificar as condicionantes que determinam uma leitura eficaz, o que conduziu Perfetti (1985) à Teoria da Eficiência Verbal (TEV). Segundo a TEV, a eficiência consiste na recuperação rápida de códigos linguísticos armazenados na memória de longo prazo verbal, ou seja, na capacidade da recuperação lexical (Perfetti, 1985). Tal remete-nos para uma teoria na qual a identificação das palavras, a recuperação rápida da sua fonologia e significado constituem fatores condicionantes da compreensão. Segundo

Perfetti (1985), uma fraca fluência leitora e uma decodificação limitada das palavras impede o leitor de compreender o seu significado.

A TEV baseia-se em dois componentes principais: a eficiência da identificação da palavra e a memória de trabalho verbal (Perfetti, 1985). A eficiência consiste na recuperação rápida das representações lexicais que se encontram armazenadas na memória de longo prazo. Quando a recuperação implica esforço e o léxico é de baixa qualidade, este processo torna-se ineficiente e limita a compreensão, que depende de representações de alta qualidade (Perfetti, 1985). Quanto à memória de trabalho, trata-se de uma capacidade que opera sob condições limitadas, o que vai condicionar os vários processos cognitivos implicados na leitura, que precisam ser ativados em simultâneo. A memória de trabalho apenas permite a ativação simultânea de um pequeno número de elementos, num determinado momento (Perfetti, 1985). Para que o acesso ao léxico seja alcançado sem esforço, é necessário que os processos de nível inferior estejam automatizados, condição para que se possa aceder à compreensão com sucesso (Perfetti, 1985). Um reconhecimento eficiente das palavras permite ativar o seu significado na memória de longo prazo verbal, sem que tal implique esforço ou muita atenção. Comparando o desempenho de leitores mais e menos hábeis, Perfetti procurou determinar os fatores que contribuem para uma leitura eficaz (Wolf & Katzir-Cohen, 2001), considerando que, quer a automatização do reconhecimento grafofonológico, quer o recurso a pistas do contexto, contribuem para uma leitura rápida e compreensiva. Uma leitura menos rápida, logo menos compreensiva, indica que o leitor ainda não alcançou um nível satisfatório de automatização do processo fonológico. No entanto, a eficiência não é sinónimo de velocidade, ou seja, o aumento da velocidade de decodificação, por si só, não se traduz num nível mais elevado de compreensão. A eficiência depende da capacidade em recuperar identidades de palavras que fornecem o significado que o leitor precisa num determinado contexto. Assim, quando o mecanismo de leitura funciona de forma eficiente resulta numa leitura qualificada. Ao contrário, quando funciona de forma menos eficiente a leitura é pouco qualificada.

Como temos vindo a dizer, para Perfetti (1985), a principal capacidade de leitura depende do conhecimento que o leitor tem sobre as palavras, ou seja, das suas representações lexicais. O conhecimento do leitor juntamente com a prática da leitura aperfeiçoa o seu conhecimento lexical, tornando-o mais acessível e conduzindo a um processo mais eficiente (Wolf & Katzir-Cohen, 2001). Existe uma relação de dependência e circularidade entre a decodificação, o vocabulário e a compreensão, que definem uma leitura eficaz e qualificada.

Perante a complexidade que envolve o ato de ler e a transversalidade que ocupa em todas as áreas curriculares, um desempenho eficiente nesta tarefa constitui o objetivo

primordial do 1º ciclo do ensino básico. No entanto, regista-se uma elevada percentagem de retenção no 2º ano de escolaridade (e.g., OCDE, 2016; Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017), sendo as dificuldades na leitura e escrita apontadas como a causa mais relevante. Tudo indica que os alunos não atingem os objetivos definidos no programa, quer na identificação e decodificação dos sinais, quer na compreensão e no domínio do vocabulário (Rodrigues et al., 2017).

Na verdade, as dificuldades na leitura continuam a ser evidentes nas salas de aula, constituindo uma ameaça para o sucesso educativo dos alunos, ao longo de todo o seu percurso escolar. Um estudo da Comissão Europeia (European Commission, 2012) revela que, aos 15 anos, um em cada cinco alunos não possui competências de leitura compatíveis com a idade e grau de escolaridade. É comum estes alunos apresentarem uma leitura lenta e com esforço, recorrendo aos processos fonológicos, uma vez que o reconhecimento das palavras não está consolidado, dificultando o acesso ao significado (Hudson, Lane, & Pullen, 2005). Estas dificuldades impedem uma leitura fluente que iria conduzir à compreensão (Morais, 1997). Neste sentido, melhorar a fluência dos alunos que apresentam dificuldades na aquisição da leitura deveria constituir um objetivo primordial de qualquer sistema de ensino (National Reading Panel, 2000).

Relativamente às dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL), será importante fazermos a distinção entre este problema e a Perturbação da Aprendizagem Específica no domínio da leitura (Dislexia de Desenvolvimento).

As DAL são resultantes tanto de fatores intrínsecos como de fatores extrínsecos (Morais, 1997; Ribeiro et al., 2016). Quanto aos fatores intrínsecos, destacam-se as deficiências sensoriais e motoras, a baixa inteligência, e os de natureza emocional e motivacional. Os fatores extrínsecos são diversos e assumem papéis diferenciados, atuando uns como precipitantes, enquanto outros são fatores de manutenção ou agravamento. A opacidade ortográfica e a complexidade silábica, a maior ou menor exposição à leitura, os métodos de ensino, uma escolaridade interrompida, as desvantagens socioeconômicas e a pertença a grupo minoritário, são fatores a ter em consideração (Lyon et al., 2003; Morais, 1997; Torgesen, 2002).

No caso da Dislexia do Desenvolvimento (DD), as dificuldades são decorrentes de uma perturbação neurológica que surge durante o desenvolvimento do indivíduo (daí a designação DD) sem que outra causa etiológica primária ou explicação lhe seja atribuída. A DD remete-nos para uma perturbação de origem neurobiológica, que impede o indivíduo de aprender a ler de forma eficaz (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003, p. 2). As dificuldades em

nada estão relacionadas com “*outras capacidades cognitivas e à existência de uma instrução efetiva em sala de aula*”, sendo “*frequentemente inesperadas*” (Lyon et al., 2003, p. 2). Porém, na esmagadora maioria dos casos, está presente um endofenótipo específico, marcado por défices em funções neurocognitivas particulares, nomeadamente, baixa consciência fonêmica e/ou dificuldades em tarefa de nomeação rápida (Moura, Pereira, Moreno, & Simões, 2020). Saliente-se, no entanto, que essas perturbações apenas poderão ser consideradas correlatos da DD.

A literatura especializada nesta área indica que as crianças que apresentam um nível de leitura abaixo do que seria esperado no final do 1º ano de escolaridade, quer com DAL quer com DD, irão continuar a registar um desempenho inferior nesta área, nos anos escolares seguintes (Shaywitz et al., 2008; Stanovich, 1986). Esta situação pode mesmo ser metaforizada com o Efeito Mateus, onde os ricos tendem a ser cada vez mais ricos e os pobres mais pobres, ou seja, o bom leitor passa a ler cada vez melhor, enquanto o que tem dificuldades tende a ler cada vez pior (Shaywitz et al., 2008; Stanovich, 1986). Nesta última situação, as dificuldades na leitura, decorrentes de limitações significativas na decodificação, conduzem a uma redução da prática leitora, uma vez que se trata de uma tarefa laboriosa e difícil, o que vai limitar a aquisição de vocabulário e, conseqüentemente, dificultar a compreensão do material escrito (Torgesen, 2002). Estas dificuldades podem também ter como conseqüências a pouca motivação e predisposição para desenvolver atividades que impliquem a leitura, repercutindo-se na autoestima, em comportamentos de ansiedade, stress e no desinteresse pelas aprendizagens em geral e pela escola (Torgesen, 2002).

Sendo a decodificação uma condição necessária para a compreensão da leitura, e uma vez que o grau de complexidade dos textos vai aumentando à medida que a escolaridade progride, impõe-se uma intervenção atempada de forma a impedir que as dificuldades persistam, procurando que estas sejam minimizadas ou até ultrapassadas, evitando trajetórias de desenvolvimento mal sucedidas (European Commission, 2012; Ribeiro et al., 2016). De fato, as dificuldades na aprendizagem da leitura e as suas conseqüências assumem um papel transversal, uma vez que afetam, não só as aprendizagens em todas as áreas curriculares, como também interferem na realização de várias tarefas do dia-a-dia (Carvalho, 2010; Festas & Castro, 2013; Ribeiro et al., 2016).

Uma intervenção a este nível deverá ser precoce, atempada, sistemática e regular, individual ou em pequeno grupo, através de estratégias diversificadas e de acordo com as dificuldades de cada aluno (European Commission, 2012). Esta intervenção deverá, igualmente, ser precedida por um processo avaliativo das competências da leitura, de forma a

aferir as dificuldades da criança, permitindo delinear um programa adequado, que pode abranger as competências básicas e a fluência, através do reconhecimento automático das palavras, perspetivando a extração do seu significado (Gómez-Zapata, Defior, & Serrano, 2011; Sucena, 2018; Torgesen, 2002). Daí a importância de um diagnóstico de forma a possibilitar uma intervenção precoce, refletindo-se em taxas de sucesso mais elevadas do que os tratamentos tardios (Ribeiro, 2017).

Diversos são os estudos que realçam a importância de uma intervenção junto dos alunos com dificuldades na aquisição da leitura. Um treino de leitura executado mediante uma instrução individualizada, intensiva, sistemática e explícita contribui significativamente para a melhoria da fluência leitora, atenuando as dificuldades (Gómez-Zapata et al., 2011).

Durante as últimas décadas têm emergido, em Portugal, algumas baterias que possibilitam a identificação de alunos com dificuldades na leitura, baterias estas que apresentam robustez estatística ao nível da validade e da fidedignidade. Quanto à intervenção, a situação não é igual, uma vez que os programas são escassos e aqueles que existem carecem de referencial teórico e de consenso na comunidade científica (Sucena, 2018), ou têm sido pouco divulgados, estando alguns associados a teses académicas (Ribeiro et al., 2016).

O Programa Ainda Estou a Aprender (AEA) surge para colmatar esta carência, incluindo atividades de avaliação das componentes da leitura, permitindo que a intervenção junto dos alunos seja adaptada às suas dificuldades (Ribeiro et al., 2016). Com a avaliação pretende-se aferir os conhecimentos e competências já adquiridos pelo aluno e aqueles onde apresenta dificuldades, perspetivando um plano individualizado e sistemático de intervenção, focado nos problemas identificados. Assim, este programa possibilita a identificação precoce das dificuldades na aprendizagem da leitura e a implementação de programas de cariz preventivo desde o 1º ano, assentando em três pilares: precocidade, individualização e caráter sistemático de intervenção (Ribeiro et al., 2016, 2017).

Método

O objetivo principal desta investigação consistiu em testar a eficácia de uma intervenção, visando a fluência leitora de alunos com dificuldades, do 2º ano de escolaridade. Para o efeito, utilizamos o programa AEA.

O interesse e a pertinência pela opção do 2º ano de escolaridade assentam no fato de se tratar de um ano significativamente marcado por uma elevada percentagem (10%) de retenções, sendo as dificuldades na aprendizagem da leitura apontadas como a principal causa

(Rodrigues et al., 2017). Neste sentido, uma intervenção precoce torna-se imperativo de forma a ajudar os alunos a ultrapassarem as suas dificuldades e contribuir para o seu sucesso educativo (OCDE, 2016; Rodrigues et al., 2017; Torgesen, 2002; Verdasca et al, 2017).

Para esta investigação, recorreremos a um design quase-experimental o que implicou a constituição de dois grupos: um experimental e um de controle. Todos os alunos passaram por uma fase de pré-teste antes da aplicação do programa AEA, fase de pós-teste após a intervenção com o programa e follow-up, realizado após oito semanas do final da intervenção.

Participantes

O nosso estudo integrou um total de 44 alunos com dificuldades na aprendizagem da leitura que, no ano letivo de 2017/2018, frequentavam o 2º ano de escolaridade e que estavam repartidos por 18 turmas, distribuídas por 10 estabelecimentos de ensino que integravam cinco Agrupamentos de Escolas da região Centro de Portugal.

Para a constituição dos grupos, foi definido, inicialmente, que todas as crianças a incluir neste estudo deveriam cumprir os seguintes critérios de inclusão: (i) ter como língua materna o Português Europeu; (ii) não apresentar déficits sensoriais significativos; (iii) não estar abrangido pelas medidas educativas do Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro; (iv) apresentar uma fluência leitora igual ou inferior ao percentil 20, no Teste de Fluência e Precisão da Leitura – O Rei. Neste ponto é importante realçar que todos os alunos estavam no percentil 5 na fluência leitora, evidenciando dificuldades mais acentuadas do que era esperado.

Os grupos experimentais (GE, $N= 22$) e de controle (GC, $N= 22$) foram constituídos através de uma metodologia de pares idênticos, sendo equivalentes no que se refere às variáveis idade, sexo e habilitações académicas dos progenitores. No que respeita à área de residência, os dois grupos apresentam diferenças com significância estatística ($\chi^2 = 17.33$, $p < .001$), com uma magnitude do efeito considerada média ($V = .63$). O GE distribuía-se de forma equilibrada pelas áreas predominantemente rural e urbana, enquanto os participantes que integravam o GC pertenciam na sua esmagadora maioria (90.9%) a áreas predominantemente urbanas.

Instrumentos

Para avaliar a leitura, recorreremos ao REI - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura.

O Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - O Rei - forma B (Carvalho, 2010) é um instrumento que avalia a precisão e a fluência leitora dos alunos do 2º ao 6º ano de escolaridade, através da leitura de um texto narrativo de um conto tradicional com 281 palavras. Trata-se de uma prova de leitura que é constituída por um texto em prosa (“Era uma vez um Rei”), cuja aplicação é individual, simples e rápida, exige leitura em voz alta, existindo um tempo limite de 180 segundos. Durante a aplicação são registados os erros cometidos pela criança, assim como o número total de palavras lidas, sendo, posteriormente, calculada a fluência (número de palavras corretamente lidas por minuto) e a precisão (porcentagem de palavras corretamente lidas). Os resultados são introduzidos num programa informático, que elabora um gráfico indicando o percentil e o índice de fluência e precisão leitora para cada aluno, permitindo caracterizar o seu desempenho por nível escolar e faixa etária (Carvalho, 2010).

Para a intervenção, recorreremos ao programa AEA (Ribeiro et al., 2016). Trata-se de um programa que inclui atividades de avaliação, designadas como “O que já sei”, que incidem nas seguintes dimensões: (i) consciência fonológica; (ii) identificação de letras; (iii) articulação de sílabas e constituintes silábicas; (iv) fluência de leitura de palavras apresentadas de forma isolada; v) fluência de leitura de textos; (vi) compreensão (oral e da leitura). O AEA inclui, igualmente, atividades de intervenção, intituladas como “Vou aprender”, vocacionadas para as dimensões acima referidas, exceto no âmbito da identificação de letras e na articulação de sílabas e de constituintes silábicas, remetendo o próprio programa para as atividades de treino que constam do programa Graphogame Português Alicerce (Sucena, 2018) e do Método Fonomímico de Teles (2018).

O AEA assenta a intervenção na avaliação feita em “O que já sei”. De acordo com as suas diretrizes, é a avaliação que define as competências a treinar, bem como a frequência e a duração da intervenção, para cada aluno. As atividades propostas para a intervenção não se encontram, assim, organizadas por ano de escolaridade, mas por competências em que é necessário atuar e são fundamentadas nos resultados da avaliação individual. Desta forma, a intervenção é de cariz individualizado e sistemático, em que o início e a sequência de atividades são diferenciados para cada aluno, dependendo dos resultados da avaliação inicial e da sua monitorização ao longo do tempo. As atividades de intervenção também podem ser

realizadas nas modalidades de pequeno grupo e/ou grupo turma, dependendo exclusivamente da opção do professor. O tempo requerido para as atividades oscila entre os 15 e os 30 minutos, devendo as mesmas ser realizadas, preferencialmente, diariamente. Caso uma atividade tenha de ser interrompida, pode ser retomada e completada posteriormente (Ribeiro et al., 2016).

O treino da fluência de palavras isoladas inclui um conjunto de atividades que se encontram organizadas em 53 tarefas, sendo cada uma formada por uma ou mais séries de palavras. As palavras selecionadas devem conter as sílabas ou constituintes silábicas nas quais o aluno registou dificuldades na avaliação diagnóstica. O aluno ouve a sua leitura, enquanto as visualiza, e de seguida, lê em silêncio e depois em voz alta. No final, o conjunto de palavras da série é apresentado ao aluno numa ordem aleatória, de forma a controlar o efeito de memorização (Ribeiro et al., 2016, 2017).

O treino da fluência de leitura de textos é feito em articulação com o da compreensão da leitura e da compreensão oral. Para tal, são usados diversos textos e vídeos. Tendo como suporte o modelo simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986), o programa define três perfis de intervenção, de acordo com as dificuldades. O Perfil 1 é direcionado para alunos com dificuldades ao nível da fluência de leitura de textos e da compreensão da leitura, mas que não apresentam problemas ao nível da compreensão oral. O Perfil 2 refere-se aos alunos que não registam dificuldades na fluência, mas sim na compreensão oral e leitura. Por último, o Perfil 3, relativo aos alunos que manifestam dificuldades na fluência, na compreensão oral e na compreensão da leitura. Nestes três perfis, o treino da fluência de textos recorre às estratégias de *leitura sombra*, que requer a leitura modelo, seguida da silenciosa, de *leitura repetida* e feedback (Ribeiro et al., 2016, 2017).

Inicialmente este programa permitia duas formas de aplicação, ambas de acesso livre e gratuito, uma em suporte digital, num formato interativo através de uma plataforma, e outra em suporte papel e lápis. Neste momento, apenas esta última se encontra disponível.

Procedimentos

Foram cumpridos todos os requisitos éticos, tendo sido feitos pedidos de autorização à Comissão Nacional de Proteção de Dados, à Direção Geral de Educação e aos Diretores dos Agrupamentos. Foi também pedido o consentimento informado dos encarregados de educação, e dos próprios alunos.

Antes de iniciar o programa, usamos o pré-teste em que avaliamos individualmente todos os alunos com o Teste de Leitura O Rei. Esta avaliação também serviu para selecionar os alunos que cumpriam um dos critérios de inclusão previamente definidos (apresentar uma fluência leitora igual ou inferior ao percentil 20).

A aplicação do programa AEA com o GE decorreu entre janeiro e março de 2018. As 18 sessões que integram o programa foram todas implementadas pelo investigador no decorrer de seis semanas e com uma periodicidade de três sessões semanais. A aplicação foi individual ou em pequenos grupos que nunca ultrapassaram os quatro elementos. Decorreram fora do ambiente de sala de aula, numa sala à parte e cada sessão teve uma duração que variou entre 20 e 30 minutos.

Na aplicação do programa AEA, e enquadrado no nosso estudo, adotamos as orientações do próprio programa, com recurso às estratégias de leitura sombra e leituras repetidas, num formato de intervenção intensiva e utilizamos os materiais de dois dos painéis da Página “Vou aprender”, mais especificamente “Fluência da Leitura de Palavras Apresentadas de Forma Isolada” e o Perfil 1 da “Fluência de Leitura de Textos” (Ribeiro et al., 2016). Relativamente aos materiais, recorreremos quer ao formato digital, quer ao formato papel e lápis, tendo sido cinco sessões em formato digital e treze em formato papel e lápis.

Relativamente aos alunos dos GC não lhes foi aplicado o programa AEA, realizando estes apenas as atividades habituais, em horário letivo e em contexto de sala de sala com o professor titular de turma. Para obter informações acerca destas atividades, foi solicitado a cada professor do GC que preenchesse uma grelha de registo das atividades desenvolvidas no âmbito da fluência leitora, durante as seis semanas que decorreu a aplicação do programa AEA com o GE. Findo este tempo, foram recolhidas as grelhas junto dos docentes e calendarizadas as entrevistas, de forma a complementar e a esclarecer a informação constante das grelhas. De acordo com os professores do GC, realizaram treino de fluência de textos, mas raramente fizeram treino de fluência de palavras isoladas. Este treino foi realizado em contexto turma, não havendo um treino individualizado e/ou em pequeno grupo de carácter intensivo e sistemático, atendendo à especificidade de cada aluno. No que toca às estratégias, a maioria dos docentes fez a leitura modelo e/ou silenciosa seguida de leitura em voz alta, mas nenhum recorreu à leitura em sombra e à leitura repetida, sem que houvesse limite de tempo definido até que o aluno lesse de forma adequada. Todos deram um feedback avaliativo, porém sem intenção de monitorizar a evolução ou as dificuldades.

Após o término da aplicação do programa, fez-se a avaliação pós-teste ao GE e ao GC, recorrendo à aplicação do teste O Rei, repetindo-se essa mesma avaliação oito semanas após o término do programa.

Análise de Dados

No Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura - O Rei, foram analisados os dados referentes ao índice de fluência leitora dos participantes nas três fases de testes. A opção pelo índice, ao invés do percentil, residiu no fato do primeiro facultar dados mais pormenorizados do desempenho dos alunos, permitindo-nos uma análise mais detalhada.

Para o tratamento estatístico recorremos ao *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) – Versão 22, IBM. Foram efetuados cálculos referentes às estatísticas descritivas, tendo a eficácia do programa AEA sido testada com recurso à prova estatística paramétrica ANOVA de medidas repetidas (Tabachnick & Fidell, 2013). O grupo (GE *versus* GC) foi considerado como variável independente *between-subjects* e o momento de avaliação, pré-teste, pós-teste e follow-up (*within subjects*) como medidas repetidas. A homocedasticidade e a esfericidade foram verificadas com a prova M de Box, teste de Levene e o teste de esfericidade de Mauchy. Para magnitude do efeito na ANOVA foi considerado o valor de η^2 (Cohen, 1988).

Resultados

No que diz respeito aos resultados obtidos pelos alunos com DAL ao nível da fluência, estes constam na Tabela 1.

Tabela 1

Resultados da Fluência Leitora no Teste de Leitura O Rei no Pré-Teste, Pós-Teste e Follow-up para o GE e o GC dos Alunos com DAL

	Pré-teste				Pós-teste				Follow-up			
	M	DP	Min.	Máx.	M	DP	Min.	Máx.	M	DP	Min.	Máx.
GE (N=22)	11,64	5,39	3	20	28,14	7,32	10	39	33,23	9,34	13	49
GC (N=22)	11,14	5,54	2	20	20,18	8,12	6	32	23,64	9,10	7	35

Também como pode ser observado na Figura 1, na dimensão fluência, e de acordo com o Teste de Leitura O Rei, o GE e o GC obtiveram resultados muito próximos no pré-

teste. Já no pós-teste, as pontuações em ambos os grupos revelaram-se superiores às obtidas no pré-teste e o mesmo aconteceu no follow-up. No entanto, os resultados do GE foram superiores em relação ao GC após a intervenção.

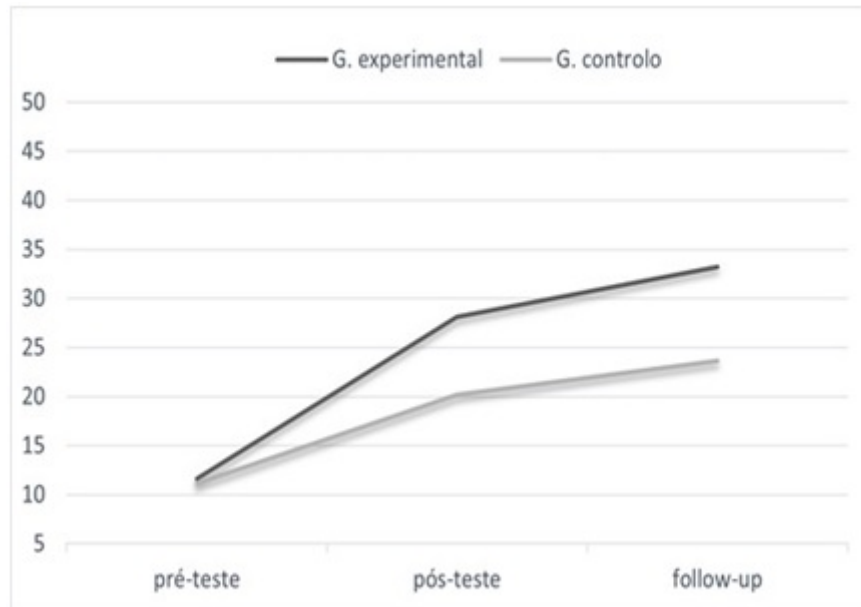


Figura 1. Pontuações médias da Fluência (Teste de Leitura O Rei) no pré-teste, pós-teste e follow-up, para o GE e para o GC dos alunos com DAL

O primeiro cálculo efetuado pretendeu verificar a equivalência entre os GE e GC no momento do pré-teste. A homocedasticidade foi avaliada com o teste de Levene [$F_{Levene}(1,42) = 0.024, p = .878$]. A diferença entre os grupos no momento do pré-teste não foi estatisticamente significativa [$F(1,42) = 0.92, p = .763$]. Relativamente ao efeito do momento de avaliação verificou-se relevância estatística [$F(1.29, 54.06) = 245.502, p < .001$], com uma magnitude de efeito de $f^2 = .85$, registrando-se diferenças significativas nas médias da fluência leitora entre os momentos de avaliação. Foi igualmente observada interação entre o momento de avaliação e o grupo [$F(1.29, 54.06) = 18.323, p < .001$], com uma magnitude de efeito de $f^2 = .30$. Estes resultados indicam a eficácia do programa AEA junto do GE, apontando que existem diferenças estatisticamente significativas entre os ganhos obtidos pelo GE e o GC no pós-teste e follow-up, uma vez que na fase inicial ambos os grupos eram equivalentes. No que diz respeito ao efeito entre grupos, também foi observado um efeito estatisticamente significativo [$F(1, 42) = 8.151, p = .007$] com uma magnitude de efeito de $f^2 = .16$, indicando diferenças significativas entre as médias da fluência leitora do GE e do GC.

Discussão dos Resultados e Conclusões

Tal como já foi referido, os alunos que apresentam DAL deverão merecer uma enorme atenção por parte do sistema educativo, uma vez que no 1º ciclo do ensino básico há muitas situações de crianças que apresentam dificuldades na aquisição do processo da leitura. Realça-se, a nível nacional, a elevada taxa de retenção no 2º ano de escolaridade, cujas principais causas são as dificuldades na leitura (OCDE, 2016; Rodrigues et al., 2017), chamando a atenção para a necessidade de uma intervenção precoce, sistemática e intensiva (Hudson et al., 2005), através de programas sustentados em evidências, fruto de estudos empíricos que comprovem a eficácia dos seus resultados (Orsati, Mecca, Dias, Almeida, & Macedo, 2015; Ribeiro, Viana, Cadime, & Santos, 2019; Sucena, 2018).

Os resultados obtidos permitem afirmar que uma intervenção com caráter precoce, intensivo, sistemático, individualizado ou em pequeno grupo, junto de crianças com dificuldades na leitura a frequentar o 2º ano de escolaridade, se traduz em ganhos significativos, ao nível da fluência leitora. Partindo do mesmo nível de fluência leitora, apesar de ambos os grupos, o de controle e o experimental, terem melhorado nas fases seguintes, os ganhos obtidos pelo GE foram manifestamente superiores, quando comparados com os do GC, fato que se confirmou no follow-up, refletindo um impacto relevante da intervenção na promoção da leitura.

Tendo adotado o programa AEA como recurso, a presente investigação não só confirmou a sua eficácia, como ainda a das estratégias que o mesmo propõe. Assim, os resultados agora encontrados permitem reforçar o impacto positivo da leitura repetida e em sombra em crianças com dificuldades na leitura (e.g., Borges & Viana, 2020; Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009; Wexler et al., 2010). Do mesmo modo, comprovou-se o benefício de um treino com recurso à leitura modelo (Chard et al., 2009), com feedback corretivo e critérios de desempenho definidos para aumentar a dificuldade do material escrito (Chard et al., 2009). Tudo indica que o impacto de uma intervenção deste tipo se vai refletir no reconhecimento automático das palavras (Gómez-Zapata et al., 2011; Wexler, Vaughn, Roberts, & Denton, 2010), particularmente pertinente nos alunos que apresentam dificuldades na leitura (Chard et al., 2009), para quem é mais benéfico treinos repetidos com algumas palavras do que ler muitas palavras (Berends & Reitsma, 2006).

Em suma, os resultados obtidos neste estudo, sendo convergentes com outros já observados neste âmbito, vêm reforçar o impacto positivo que os programas de intervenção,

baseados na leitura repetida e em sombra, de caráter intensivo, sistemático, individual ou pequeno grupo, com feedback dos resultados, exerce na promoção da leitura junto dos alunos com DAL (e.g. Borges & Viana, 2020; Gómez-Zapata et al., 2011; Ribeiro et al., 2019).

Referências

- Berends, I. E., & Reitsma, P. (2006). Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 221-234. doi: 10.1007/s11145-005-5259-3
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura: 2º ano*. Lisboa: ME/PNPSE
- Carvalho, A. O. D. C. (2010). *Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura: O Rei*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263-281. doi: 10.1177/001440290907500301
- Cohen J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2a ed). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- European Commission. (2012). *Final Report: EU High level group of experts on literacy*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Festas, I., & Castro, S. L. (2013). Aprendizagem em áreas de conhecimento: Leitura, escrita, compreensão, composição, ciências, estudos sociais. In F. H. Veiga (Coord.), *Psicologia da Educação: Teorias, investigação e aplicação: Envolvimento dos alunos na escola* (pp. 395- 443). Lisboa: Climepsi Editores.
- Gómez-Zapata, E., Defior, S., & Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: Diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73. Recuperado de https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1989-38092011000200008
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986) Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. doi: 10.1177/074193258600700104
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, Why and How? *Reading Teacher*, 58(8), 702-714. doi: 10.1598/RT.58.8.1

- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1-14. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23764731>
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler: Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Moura, C., Pereira, M., Moreno, J., & Simões, R. (2020). Investigating the Double-Deficit Hypothesis of developmental dyslexia in an Orthography of Intermediate Dept. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 43-61. doi: 10.1007/s11881-020-00190-1
- National Reading Panel. (2000). *Report of the national reading panel: Reports of the Subgroups*. Washington, DC: NRP.
- OCDE. (2016). *PISA 2015 Results: Policies and Practices for Successful Schools* (Vol. 2). Paris: OECD Publishing. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2015-results-volume-ii_9789264267510-en
- Orsati, F. T., Mecca, T. P., Dias, N. M., Almeida, R. P., & Macedo, E. C. (2015). *Práticas para a sala de aula baseada em evidências*. Memnon: São Paulo.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Ribeiro, I., Santos, S., Baptista, A., Choupina, C., Brandão, S., Cadime, I., ... Viana, F. (2017). A utilização da plataforma “Ainda Estou a Aprender” na avaliação e na intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura. *Calidoscópico*, 15(1), 30-44. doi: 10.4013/cld.2017.151.03
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender: As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. São Paulo: Edições Almedina. Recuperado de <https://www.aindaestouaprender.com/img/livro.pdf>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., & Santos, S. (2019). AEA: Ainda estou a aprender. In J. Verdasca, A. M. Neves, H. Fonseca, J. A. Fateixa, M. Procópio, & T. Magro (Org.), *Relatório PNPSE 2016-2018: Escolas e Comunidades tecendo Políticas Educativas com base em Evidências* (pp. 154-160). Lisboa: DGE/PNPSE.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, T. (2017). *Apresentação de resultados do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (relatório de progresso)*. Lisboa: DGEEC. Recuperado de [http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/292/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=516&fileName=relatorio_progresso.pdf)

- Shaywitz, S., Morris, R., & Shaywitz, B. (2008). The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, *59*, 451-475. doi: 10.1146/annurev.psych.59.103006.093633
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consideration of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, *21*(4), 360-407.
- Sucena, A. (2018). Contributos para a intervenção na dislexia. In O. Moura, M. Pereira, & M. Simões (Coords.), *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção*. (pp. 291–317). Lisboa: Pactor.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2013). *Using multivariate analysis* (6a ed.). Boston: Pearson Editions.
- Teles, P. (2018). Intervenção reeducativa na dislexia de desenvolvimento: Método Fonomímico Paula Teles. In O. Moura, M. Pereira, & M. Simões (Coords.), *Dislexia: Teoria, avaliação e intervenção* (pp. 261-289). Lisboa: Pactor.
- Torgesen, J. K. (2002). The prevention of reading difficulties. *Journal of School Psychology*, *40*(1), 7-26. doi: 10.1016/S0022-4405(01)00092-9
- Verdasca, J., Neves, A., Fateixa, Fonseca, H., Procópio, M., & Magro, T. (2017, Setembro). *A promoção da leitura e escrita no 1º ciclo: Medida preventiva para o sucesso escolar*. Trabalho apresentado na Terceira Jornada Internacional de Leitura, Escrita e Sucesso Escolar, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Wexler, J., Vaughn, S., Roberts, G. Y., & Denton, C.A. (2010). The efficacy of repeated reading and wide reading practice for high school students with severe reading disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, *25*(1), 2-10. doi: 10.1111/j.1540-5826.2009.00296.x
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading fluency and its intervention. *Scientific Studies of Reading*, *(5)3*, 211-239. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503_2

Endereço para correspondência

Cláudia Margarida Brito Freire

Avenida Dr. José Eduardo Vitor das Neves, 39 3.º Dt, 2330-066 Entroncamento, Portugal

Endereço eletrônico: margarida.claudia04@gmail.com

Maria Isabel Ferraz Festas

Rua Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Endereço eletrônico: ifestas@fpce.uc.pt

Marcelino Arménio Martins Pereira

Rua Colégio Novo, 3000-115 Coimbra, Portugal

Endereço eletrônico: marc.pereira@fpce.uc.pt

Recebido em: 28/06/2020

Reformulado em: 19/10/2021

Aceito em: 23/10/2021

Notas

* Professora de Educação Especial do Ministério da Educação em Portugal. Fez doutoramento em Ciências da Educação na especialidade em Organização do Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores, na Universidade de Coimbra.

** Professora Catedrática na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, onde tem lecionado e investigado na área da Psicologia da Educação.

*** Professor Associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra onde tem leccionado nas áreas da reabilitação psicológica, educação especial, neuropsicologia e avaliação psicológica.

Este artigo de revista **Estudos e Pesquisas em Psicologia** é licenciado sob uma *Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial 3.0 Não Adaptada*.