

---

Recebido: 2-08-2019 | Aprovado: 21-11-2019 | DOI: <https://doi.org/10.23882/MJ1918>

## As dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico: a perceção dos professores da região do Algarve

Learning difficulties in reading and writing:  
the perception of primary school teachers in the Algarve region

**Ana Catarina Baptista**, Universidade do Algarve, Portugal (acjesus @ualg.pt)

**Susana Rodrigues**, Universidade do Algarve, Portugal (sfrdrigues @ualg.pt)

**Ana Hilário**, Universidade do Algarve, Portugal (ana.hilarious22@gmail.com)

**Andreia Silva**, Universidade do Algarve, Portugal (andreiaromao.tf@gmail.com)

**Verónica Leal**, Universidade do Algarve, Portugal (leald.veve@gmail.com)

**Resumo:** A leitura e a escrita são consideradas ferramentas básicas e cruciais para a aprendizagem escolar. Os professores devem ter conhecimento das componentes da leitura, da estrutura da linguagem, das dificuldades de aprendizagem e de práticas efetivas de avaliação e de intervenção pedagógicas de crianças em risco de insucesso escolar. Com este estudo pretende-se conhecer a perceção dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) da região do Algarve sobre as crianças com dificuldades de leitura e escrita. Foi construído um questionário difundido via correio eletrónico aos professores do 1º CEB da região do Algarve, tendo-se obtido 46 respostas. Apenas 13% dos professores que responderam a este estudo, refere que tem formação específica na área das dificuldades de leitura e escrita. É também referido o 2º ano de escolaridade como aquele que se verifica mais insucesso escolar, o qual os professores associam às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita.

**Palavras-Chave:** insucesso escolar, leitura, professores

**Abstract:** Reading and writing are considered basic and crucial tools for school learning. Teachers should be aware of the reading components, language structure, learning disabilities, and effective pedagogical assessment and intervention practices of children at risk of school failure. This study aims to know the perception of teachers of the first grade of the Algarve region about children with reading and writing difficulties. A questionnaire was drawn and sent by e-mail to the teachers and 46 answers were obtained. Only 13% of teachers reported that they have specific training in the area of reading and writing difficulties. It is also referred the 2nd year of schooling as the one with the most percentage of school failure, which teachers associate with reading and writing learning difficulties.

**Keywords:** reading, school failure, teachers

## Introdução

A linguagem é um sistema complexo e dinâmico de símbolos convencionais que é usado em vários modos de pensamento e comunicação. Esta evolui dentro de contextos históricos, sociais e culturais específicos e como comportamento governado por regras, é descrita por, pelo menos, cinco parâmetros — fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático. A aquisição e a utilização da língua são determinadas pela interação de fatores biológicos, cognitivos, psicossociais e ambientais e o uso efetivo da linguagem para a comunicação requer uma ampla compreensão da interação humana, incluindo fatores associados, como estratégias não-verbais, motivação e papéis socioculturais (ASHA, 2007).

A leitura e a escrita também fazem parte da linguagem e assumem um importante papel na vida das crianças. A oralidade e a escrita partilham o objetivo de comunicação verbal embora as suas características sejam distintas. Ler é compreender o que está escrito, é um processo de compreensão que requer simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos, sendo uma competência linguística que se baseia num registo gráfico de uma mensagem verbal (Sim-Sim, 2009). Este mecanismo é complexo e requer a conversão de símbolos visuais em padrões fonológicos de determinada língua. A escrita permite que as ideias transmitidas oralmente perdurem e tenta combater o esquecimento que o tempo impõe ao acontecido e ao pensado. Essa atitude de resistência ao apagamento permite transformar acontecimentos em factos perduráveis (Batista, Viana & Barbeiro, 2011).

Conhecer e compreender quais os processos que estão envolvidos na evolução da leitura bem como quais são as competências específicas necessárias à aprendizagem da leitura, é essencial. Estudos levados a cabo em diversas línguas mostram que as competências específicas, habitualmente designadas por componentes da leitura, são especialmente relevantes para a aprendizagem de línguas alfabéticas, como é o caso do português (e.g. National Reading Panel, 2000, Suncena, Castro & Seymour, 2009). Competências ao nível da consciência fonémica, da descodificação de palavras, da fluência, do vocabulário e da compreensão da linguagem são apontadas como essenciais para a

evolução da competência leitora, concretamente no desenvolvimento de uma compreensão adequada da leitura que, na verdade, constitui o objetivo final do ensino da leitura (Lopes et al., 2014).

No âmbito das dificuldades de aprendizagem, podem ser inseridas dificuldades específicas relacionadas com o domínio da linguagem escrita (leitura e escrita). A dificuldade de aprendizagem é um termo genérico que se refere a um grupo heterogéneo que manifesta dificuldades de compreensão e do uso da linguagem oral e escrita, que se manifesta numa falta de habilidade para ouvir, falar, ler, escrever, soletrar e realizar cálculos matemáticos e que podem incluir incapacidade perceptiva, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia do desenvolvimento (Paul, 2007). As dificuldades de aprendizagem podem manifestar-se somente ao nível da linguagem; nesse caso estaremos perante uma perturbação do desenvolvimento da linguagem, que se caracteriza por perturbações primárias da leitura, escrita e soletração. Alunos com este quadro apresentam dificuldades nas competências orais de linguagem, que se refletem em problemas que vão além da identificação da palavra escrita, uma vez que afetam sua compreensão tanto do material escrito quanto do oral (Paul, 2007).

A dislexia é um dos quadros que pode integrar este tipo de perturbação sendo caracterizada por dificuldades no processamento fonológico no desempenho de leitura de palavras (Fletcher et al., 1994; Gillon, 2004; Carvalho, Pereira & Festas, 2017; Pacheco, 2012; Paul, 2007). No entanto, nem sempre será necessário estar perante uma destas condições para que possam existir dificuldades de leitura e escrita; poderão também estar associadas ao fraco desempenho em tarefas que se relacionam com a consciência fonológica dos falantes (Freitas, Alves & Costa, 2007; Pacheco, 2012).

É com a entrada no 1º CEB que os alunos se vão deparar com diversas aprendizagens formais, sendo o professor do 1º CEB o profissional responsável pelo ensino dos domínios de Português, Matemática e Mundo atual (Direção-Geral de Educação, 2016).

A investigação sobre estas temáticas tem demonstrado que as perceções dos professores acerca dos seus próprios conhecimentos sobre os mecanismos de leitura não têm acompanhado a evolução do conhecimento

científico acerca dos processos implicados na aprendizagem da leitura (Carlisle, Correnti, Phelps & Zeng, 2009; Carreker, Joshi & Boulware-Gooden, 2010; Spear -Swerling, 2005). Alguns autores chegam mesmo a argumentar que a própria formação de professores do 1.º CEB parece contrariar, em muitos casos, as descobertas da ciência na área da leitura (Spear -Swerling, 2005; Walsh, Glaser & Dunne-Wilcox, 2006). Em Portugal, foi desenvolvido o projeto *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*, tendo por base a premissa de que a evolução das crianças ao nível da leitura está essencialmente relacionada com a quantidade e qualidade do ensino a que foram submetidas. Ainda que seja reconhecido que outros fatores como, por exemplo, a estimulação familiar, possam ter um papel importante na evolução das crianças ao nível da leitura, é sabido que o ensino e os professores são ainda mais relevantes para as crianças que têm um contexto familiar menos estimulante (Lopes et al., 2014). Tal como mostrado pelo projeto *Ensino da leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*, os professores parecem bem mais eficazes no ensino geral da leitura do que em lidar com as dificuldades de aprendizagem neste domínio do saber (Lopes et al., 2014).

Relativamente aos professores do 1º CEB em exercício profissional na região do Algarve, tem-se assistido a um ligeiro decréscimo do seu número, tal como no resto do país, verificando-se por exemplo, que no ano de 2001 existia um total de docentes de 1383 e em 2016 esse número desceu para 1239 (DGEEC, 2016). Por outro lado, também se verifica a mesma tendência quer no número de escolas, quer no número de alunos inscritos (DGEEC, 2016). Prevê-se assim que esta tendência irá manter-se nos próximos anos, como resultado da diminuição em quase 20% do número de nascimentos registados nos últimos cinco anos (Ramos, Félix & Perdigão, 2016)

Segundo os dados do PISA 2015 (OCDE, 2016), Portugal surge como o segundo país da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) com maior taxa de reprovação precoce, verificando-se uma especial incidência de reprovações no 2º ano de escolaridade. No ano letivo de 2015/2016, o

2º ano de escolaridade surge em primeiro lugar para o distrito de Faro (Infoescolas MEC, 2017). Os dados fornecidos pelo Projeto *Aprender a Ler e a Escrever em Portugal* (Rodrigues et al., 2017), revelam a mesma tendência. É, por isso, essencial identificar e conhecer aprofundadamente os desafios que os professores de 1º CEB sentem durante todo o processo de aprendizagem da leitura e da escrita (Pereira, 2001; Sim-Sim, 2001; Silveira, 2014).

Tendo em conta que o 2º ano de escolaridade é o ano considerado pelos professores portugueses do 1º CEB, como sendo o mais problemático (Rodrigues et al., 2017), os resultados das provas de aferição do ano letivo de 2016/2017, revelam pior desempenho na escrita, de seguida a gramática e a compreensão do oral surge em terceiro lugar. Finalmente, a Leitura e iniciação à educação literária revelou menos dificuldades (IAVE, 2017).

Em Portugal, verifica-se uma percentagem de 24% de alunos com dificuldades de aprendizagem acima da média. Na distribuição geográfica do insucesso escolar não é possível verificar a existência de fortes padrões regionais, existindo dispersão geográfica do insucesso escolar. No panorama algarvio, verifica-se também a heterogeneidade de resultados, com concelhos como Tavira, Monchique e Albufeira abaixo dos 16,5% de insucesso escolar e com concelhos como Alcoutim, Silves e Olhão com percentagens de insucesso escolar entre os 33 e os 66% e por fim, com concelhos como Castro Marim e Aljezur com valores de insucesso acima dos 66% (Rodrigues et al., 2017).

O insucesso escolar pode ser definido como a situação de repetência ou retenção durante um ou mais anos, ao longo do percurso escolar dos alunos (Justino et al., 2014).

Segundo resultados do *Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*, a principal causa de repetência precoce no 1º CEB são as dificuldades de leitura e escrita. A par disso, são também relatados outros fatores tais como: dificuldades de concentração, imaturidade, falta de pré-requisitos, falta de estudo e de interesse, necessidades educativas especiais, assiduidade e absentismo, indisciplina e falta de acompanhamento familiar (Rodrigues et al., 2017). Considera-se, assim, de elevada importância aprofundar a te-

mática das dificuldades da leitura e escrita junto dos professores, de forma a compreender a realidade com que lidam diariamente, conhecendo a sua perceção acerca dos seus alunos que se deparam com dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita.

Perante este enquadramento, pretende-se com este estudo investigar a perspetiva dos professores de 1º CEB da região do Algarve acerca das dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos. Especificamente, pretende-se conhecer: (a) a caracterização os alunos com dificuldades de leitura e escrita e por fim (b) o que pensam sobre os fatores predisponentes e precipitantes das dificuldades de leitura e escrita dos alunos. Considera-se que desta forma possa ser possível definir de forma mais eficiente, propostas de ação para ajudar a reduzir o impacto desta problemática no processo de ensino-aprendizagem no 1º CEB.

## **Metodologia**

### Participantes

Os participantes deste estudo foram os Professores de 1º CEB, do ensino público e privado, a lecionar na região do Algarve no ano letivo 2017/2018. No referido ano letivo, a população alvo do estudo correspondia a 1239 Professores a lecionar no Algarve, segundo os dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e da Ciência (DGEEC, 2016).

### Materiais e procedimentos utilizados

Para a recolha dos dados, foi elaborado um questionário composto por cinco partes, tendo por base a leitura de alguns documentos tais como: “Aprender a Ler e Escrever em Portugal” (Rodrigues et al., 2017); “O Ensino da Leitura: Avaliação” (Viana, 2009), “O Ensino da Leitura: A Decifração” (Sim-Sim, 2009).

Apresentam-se de seguida, as partes constituintes do instrumento de recolha de dados:

Parte I: caracterização sociodemográfica e profissional dos Professores;

Parte II: caracterização das dificuldades dos alunos;

Parte III: compreensão da problemática em estudo;

Parte IV: estratégias para lidar com o insucesso; e

Parte V: necessidades de formação dos professores de 1º CEB relativamente à temática da leitura e escrita, de forma a contornar as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Tendo em conta os objetivos do presente estudo, foram apenas consideradas as partes I, II, III e IV para análise.

O preenchimento do questionário teve a duração de cerca de 15 minutos e foi precedido pelo fornecimento do consentimento informado por parte dos participantes. Com exceção das questões de caracterização sócio-demográfica, a maior parte das perguntas contempladas consistiram em perguntas fechadas (de resposta binária, de escolha múltipla e/ou de frequência através da Escala de *Likert* de 5 valores).

O questionário foi introduzido no *Google Forms*, por ser de fácil acessibilidade, e partilhado via *e-mail* para os vários Agrupamentos de Escolas da Região do Algarve, assim como para escolas privadas de 1º CEB da região. A escolha de um questionário *online* deveu-se ao facto de este ser considerado menos dispendioso, ter uma maior probabilidade de resposta, ser um processo menos moroso e permitir obter uma amostra mais alargada (Dillman, Tortora & Bowker, 1998; Evans & Mathur, 2005).

### Questões éticas

A realização de uma investigação deve seguir um conjunto de princípios éticos que garantam a proteção dos participantes, assim como a realização de uma investigação com interesse científico (Goldim, 2007). Como tal, antes do preenchimento do questionário, cada professor teve de concordar com um termo de aceitação, no sentido de autorizar a utilização dos dados obtidos nas suas respostas, de forma confidencial e para fins académicos.

As informações fornecidas e o consentimento informado continham, de forma explícita, todas as explicações e procedimentos necessários para a participação na investigação. Os participantes foram informados acerca do tipo de estudo a realizar, da duração da sua participação, da descrição dos procedimentos de participação e receberam ainda informação acerca do destino dos resultados finais, contactos do investigador, informação acerca da liberdade de escolha na participação e da opção de desistência em qualquer momento da mesma, sem prejuízo próprio e outras informações que possam ser relevantes (Nicolielo et al., 2005).

### Análise dos dados

O questionário esteve disponível entre o dia 9 e o dia 30 de abril de 2018. As respostas obtidas foram automaticamente registadas e guardadas de forma anónima pelo sistema no programa *Excel*. Os dados recolhidos foram analisados a partir do *Excel*.

A metodologia do presente trabalho de investigação, é classificada como mista, sendo esta caracterizada por um procedimento de recolha, análise e combinação de técnicas quantitativas e qualitativas num mesmo desenho de pesquisa (Creswell, 2009). Os resultados que serão apresentados de seguida consistem numa análise descritiva dos dados obtidos através do questionário.

### Resultados

Foram obtidas 46 respostas ao questionário disponibilizado *online*, o que representa cerca de 4%<sup>1</sup> dos professores de 1º CEB a lecionar na região do Algarve, no ano letivo 2017/2018. Das respostas recolhidas, 76,1% dizem respeito a professores a lecionar no ensino público e 23,9% a professores do ensino privado. 87% dos participantes são do sexo feminino e 13% do sexo masculino, com uma idade média de 45

<sup>1</sup> Apesar das vantagens associadas ao método de recolha de dados (questionário *online*), obteve-se uma pequena percentagem de respostas. Esta situação poderá ser explicada pela grande afluência de informação que todos os dias chega à caixa de e-mail dos professores, podendo levar a que, em alguns casos, nem sempre seja possível dar resposta a todas as solicitações.

anos. Os Professores inquiridos estão distribuídos pelos diferentes concelhos na região do Algarve da seguinte forma: Faro (30%, n=14); Loulé (15%, n=7); Lagoa (15%, n=7); Olhão (11%, n=5); Lagos (9%, n=4); Portimão (9%, n=4); Albufeira (4%, n=2); Castro Marim (2%, n=1); Silves (2%, n=1); Tavira (2%, n=1). A média de anos de lecionação é de cerca 20 anos e a média de alunos por turma é de 19.

Dos professores participantes no estudo, apenas 13% refere ter formação sobre dificuldades específicas de leitura e escrita.

### Caracterização das dificuldades dos alunos

No que diz respeito à frequência com que os alunos apresentam dificuldades à disciplina de Língua Portuguesa, 50% dos professores referem que os seus alunos têm dificuldades “às vezes”, 26% “muitas vezes” e 9% “sempre”. Quando questionados quanto à frequência dos diferentes tipos de dificuldades apresentadas pelos alunos na disciplina de Língua Portuguesa, as respostas obtidas mostram que as maiores fragilidades estão associadas às tarefas de escrita (57% dos professores referem que os alunos apresentam dificuldades de escrita “muitas vezes” e “sempre”), seguidas das tarefas de gramática (26%), leitura e iniciação à educação literária (24%) e por fim das tarefas de compreensão da oralidade (20%). Contudo, como é possível observar a partir do Gráfico 1, áreas como a fluência, a descodificação de sinais e o domínio de vocabulário

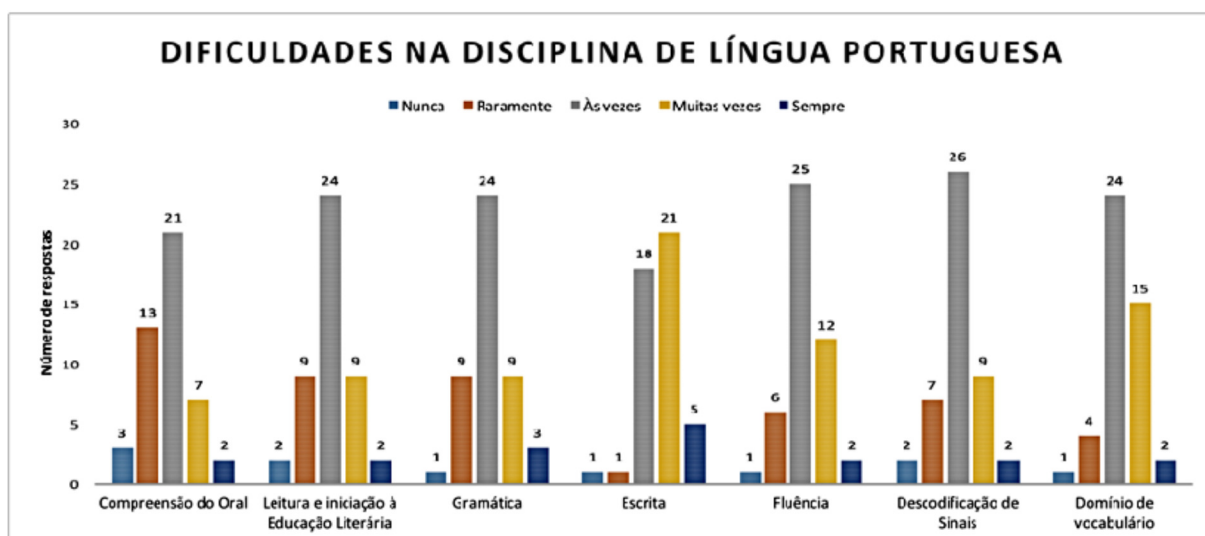


Gráfico 1 — Respostas obtidas à questão “Em relação à disciplina de Língua Portuguesa, com que frequência os alunos apresentam as seguintes dificuldades?”, n= 46.

lário foram também identificadas como áreas em que os alunos apresentam dificuldades.

Quando questionados acerca da presença em sala de aula de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>2</sup>, 65% dos professores deste estudo indicaram ter em sala de aula um ou mais alunos com NEE verificando-se que: 28% dos professores referem ter um aluno com NEE na turma a que lecionam; 17% referem ter dois alunos com NEE; 11% têm três alunos com NEE e 9% têm quatro alunos com NEE. Para além disso, 35% dos professores refere ter alunos em sala de aula com insucesso escolar que não se encontram abrangidos por nenhum tipo de apoio, concretamente: 9% diz ter 1 e 2 alunos; 11% referem ter três alunos e 7% referem ter quatro alunos.

Quanto à retenção dos alunos, no ano letivo 2017/2018, a maioria dos professores questionados (61%) respondeu que não tem nenhum aluno retido na sua turma, sendo que 17% indicam que têm um aluno a repetir o ano, 9% têm três alunos retidos e 4% têm quatro e cinco alunos que estão a repetir o ano de escolaridade.

Quando questionados em relação ao número de alunos em risco de retenção no ano letivo 2017/2018, 39% dizem não ter nenhum aluno destas condições, 26% consideram que um aluno poderá ficar retido, 11% respondem que poderão ficar retidos dois e quatro alunos e com percentagens mais pequenas, 7%, 4% e 2% referem que poderão ficar retidos três, cinco e seis alunos, respetivamente.

#### Compreensão da problemática

O segundo ano de escolaridade é apontado pelos professores como aquele em que os alunos apresentam maiores dificuldades de aprendizagem. 57% dos inquiridos referem que é no 2º ano de escolaridade que os alunos apresentam maiores dificuldades, seguido do 3º ano com 26% das respostas obtidas, do 1º ano com 15% e finalmente do 4º ano, que apresenta uma percentagem de respostas de 2%.

---

<sup>2</sup>De acordo com o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, deve ser utilizada a designação de “Necessidades de Saúde Especiais” (NSE). Contudo, quando o questionário foi aplicado ainda se utilizava a designação de “Necessidades Educativas Especiais” (NEE), pelo que se optou por manter essa terminologia no presente artigo.

Relativamente às dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da linguagem escrita, particularmente no que à leitura diz respeito, os participantes responderam de forma unânime quanto ao facto de estas dificuldades de aprendizagem explicarem grande parte do insucesso escolar nos primeiros anos de escolaridade. De acordo os resultados obtidos, os fatores apontados como mais preponderantes na explicação das dificuldades de leitura das crianças são: “falta de hábitos de leitura” (98%), “pouca maturidade” (94%), “falta de pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita” (89%) e “falta de acompanhamento familiar” (85%) (ver Gráfico 2).

#### **Discussão**

A escola continua a ser o espaço privilegiado para a formação dos indivíduos e é hoje inegável que “saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional” (Sim-Sim, 2007).

De uma forma geral, os resultados apresentados neste estudo estão alinhados com os resultados apresentados no *Projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal*, coordenado por Maria de Lurdes Rodrigues (Rodrigues et al., 2017), bem como os resultados do PISA 2015 (OCDE, 2016). São reportadas dificuldades frequentes na aprendizagem dos conteúdos de Língua Portuguesa, verificando-se que as dificuldades de escrita são as mais frequentes, pese embora sejam referidas fragilidades também na gramática e na compreensão da oralidade. O 2º ano de escolaridade é aquele em que o insucesso escolar é mais frequente, corroborando os dados que mostram que no nosso país existe uma repetência precoce relevante que se verifica sobretudo no 2º ano (Rodrigues et al., 2017), destacando-se como um dos países da OCDE com maior percentagem de repetência nos primeiros seis anos de escolaridade (OCDE, 2016).

Neste estudo, 100% dos professores revelam que as dificuldades de aprendizagem da leitura explicam grande parte do insucesso escolar, corroborando uma das conclusões do estudo de Rodrigues et al. (2017) que refere que as dificuldades de aprendizagem da leitura explicam a repetência precoce. No que diz respeito às principais razões das dificuldades de leitura

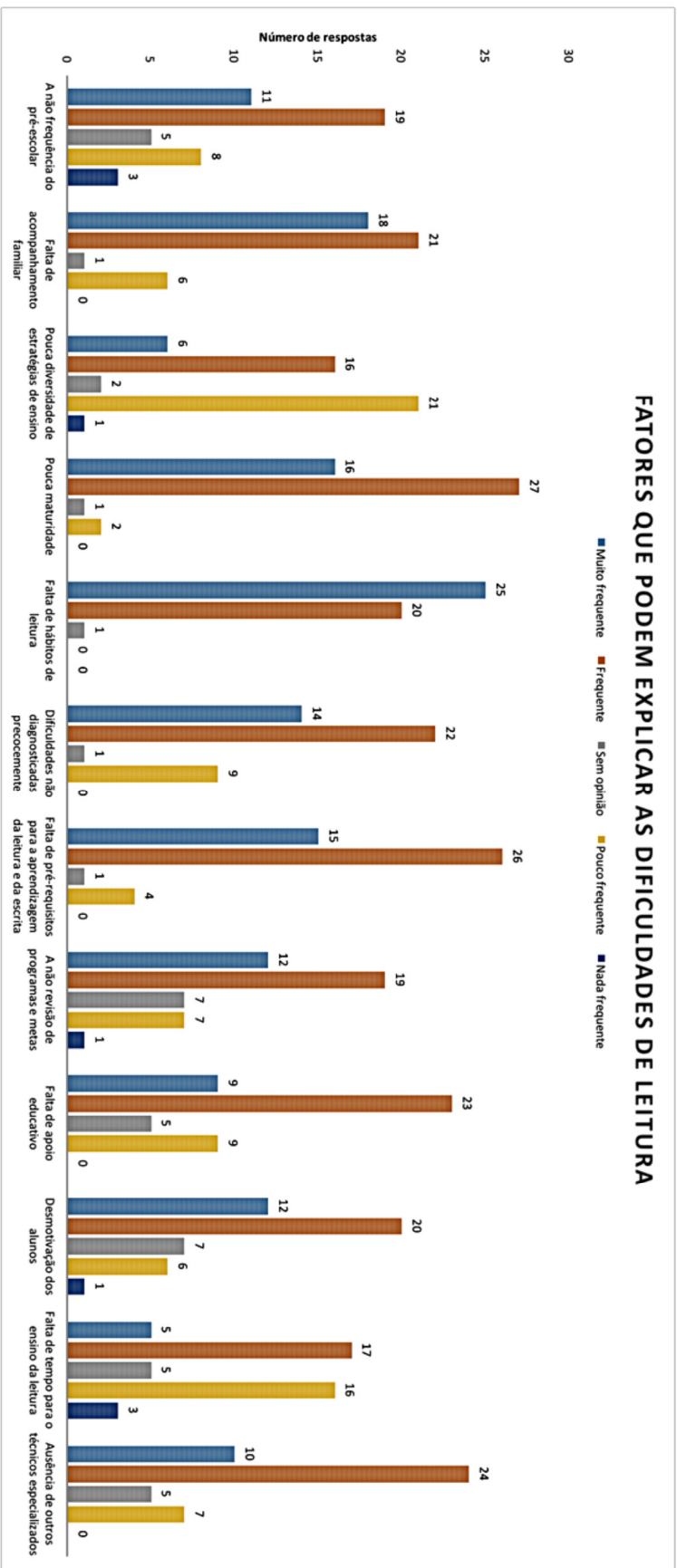


Gráfico 2 — Respostas obtidas à questão “Com que frequência, considera que as seguintes opções explicam as dificuldades de aprendizagem da leitura?”, n= 46.



apresentadas pelos alunos, os fatores elencados no presente estudo são coincidentes também com os referidos do estudo de Rodrigues et al. (2017), sendo destacadas como principais motivações a imaturidade, a falta de hábitos de leitura, a falta de pré-requisitos para a aprendizagem da linguagem escrita e a falta de acompanhamento familiar.

As dificuldades encontradas na disciplina de Língua Portuguesa associadas aos fatores que podem explicar as dificuldades ao nível da leitura remetem para uma análise e reflexão mais alargada do problema. Estudos na área da literacia familiar, por exemplo, mostram que um ambiente favorável ao desenvolvimento da linguagem é essencial para que as crianças adquiram algumas competências relevantes para o sucesso ao nível da leitura, como é o caso da aquisição de palavras novas (vocabulário), da gramática, contacto com as letras, entre outras (Greenberg, 2016; Lowry, 2014; 2016). Assim, impõe-se a necessidade de uma atuação/ estimulação precoce, ainda em idade pré-escolar, e em contextos diversos, que vão para além do contexto escolar.

Outro aspeto relevante que merece ser realçado diz respeito ao facto de existirem 34% dos professores que tem na sua sala, pelo menos um aluno com insucesso escolar que não se encontra abrangido por nenhuma resposta educativa de apoio, o que remete para a necessidade de reforço das equipas educativas para dar resposta a estas crianças que, por diversos e diferentes motivos não estão a conseguir ter sucesso na aprendizagem escolar. A necessidade de reforço das equipas é também enaltecida pelos dados do presente estudo, na medida em que a “falta de apoio educativo” é um dos fatores apontados pelos professores como relevante para a explicação das dificuldades apresentadas pelos alunos ao nível da leitura, com 69,6% das respostas obtidas a indicar que este fator é “frequente” e “muito frequente”.

Tendo em conta que apenas 13% dos professores referem ter formação no âmbito das dificuldades específicas de leitura e escrita, e que cerca de 80% sente necessidade de formação nesta área (“às vezes” e “muitas vezes”), considera-se que é essencial proporcionar aos professores diferentes propostas de formação pós-graduada que visem o aprofundamento destes

conhecimentos. A necessidade de formação contínua nestas áreas específicas tem sido considerada como um fator de influência fortemente sinalizado pelos professores, o que significa que desempenha um papel muito importante na sua forma de ensinar em todas as situações (Lopes et al., 2014). Também no estudo de Rodrigues et al. (2017), uma das recomendações apresentadas no âmbito do ensino da leitura e da escrita como uma forma de intervenção precoce e continuada passa pela sensibilização das escolas superiores de educação para a necessidade de formação dos profissionais nesta área, a par de outras medidas como o reconhecimento da existência com um problema com o ensino da leitura, a necessidade de desenvolvimento de instrumentos de diagnóstico e de intervenção precoce e a importância de acompanhar de forma cuidada os agrupamentos de escolas.

### **Conclusão**

Os resultados aqui apresentados foram recolhidos no ano de 2018, altura em que se encontrava em reestruturação a lei de bases do ensino inclusivo, a qual foi publicada através do Decreto-Lei 54/2018, que estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder de forma diferenciada às necessidades de todos os alunos.

Tal como este novo Decreto-Lei prevê, é fundamental que sejam garantidas medidas de apoio à aprendizagem, bem como condições da sua realização plena, de forma a garantir a equidade e a igualdade de oportunidades de todos os alunos, independentemente da sua localização geográfica, da sua condição sócio-cultural, das suas dificuldades. Espera-se que esta nova lei consiga então dar resposta às dificuldades elencadas neste e noutros estudos.

Para reconhecerem precocemente as dificuldades de leitura e para iniciarem prontamente uma intervenção, estes professores têm de conhecer formas eficazes de avaliar e de intervir. Assim, independentemente do enquadramento legal que esteja em vigor, é urgente que se invista de forma abrangente na prevenção das dificuldades de aprendizagem, identificando precocemente estas problemáticas para que seja possível a realização de uma intervenção mais holística, mais justa e adaptada a cada um dos alunos. Paralelamente, uma



maior aposta da formação inicial e da formação em serviço dos professores, no que aos processos e dificuldades de aprendizagem de leitura diz respeito, poderia garantir uma melhor aprendizagem por parte dos alunos nos primeiros anos de escolaridade, de modo a que sejam consolidadas as bases necessárias para o sucesso da aprendizagem da leitura a longo prazo. É importante que estes professores conheçam

os diferentes tipos de dificuldades ao nível da leitura, dadas as implicações que estas assumem para a avaliação e para a intervenção em contexto educativo. Estudos futuros que possam verificar as reais necessidades de formação dos professores nesta área podem conduzir à apresentação de propostas de ação mais efetivas para auxiliar a reduzir o impacto desta problemática no processo de ensino aprendizagem no 1º CEB.

## Referências

- American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2007). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*. Disponível a partir de: <https://www.asha.org/uploadedFiles/SP2016-00343.pdf>
- Batista, A., Viana, F., & Barbeiro, L. (2011). *O Ensino da Escrita: Dimensões gráfica e ortográfica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento.
- Carlisle, J., Correnti, R., Phelps, G., & Zeng, J. (2009). Exploration of the contribution of teachers' knowledge about reading to their students' improvement in Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(4), 459-486.
- Carreker, S., Joshi, R. M., & Boulware-Gooden, R. (2010). Spelling-Related Teacher Knowledge: The Impact of Professional Development on Identifying Appropriate Instructional Activities. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 148-158.
- Carvalho, A., Pereira, M., & Festas, I. (2017). Indicadores precoces da dislexia de desenvolvimento: um estudo longitudinal. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 4(2), 71-88.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dillman, D. A., Tortora, R. D., & Bowker, D. (1998). Principles for Constructing Web Surveys. Disponível a partir de: <http://survey.sesrc.wsu.edu/dillman/papers/1998/principlesforconstructingwebsurveys.pdf>
- Evans, J. R., & Mathur, A. (2005). The value of online surveys, *Internet Research*, 15(2), 195-219.
- Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Stuebing, K. K., et al. (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
- Freitas, M., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular; Lisboa.
- Gillon, G. T. (2004). *Phonological awareness: From research to practice*. New York: Guilford Press.

- Goldim, J. R. (2007). Avaliação ética da investigação científica de novas drogas: a importância da caracterização adequada das fases da pesquisa. *Revista HCPA*, 27(1), 66-73.
- Greenberg, J. (2016). *How to build language and literacy through powerful conversations*. Disponível a partir de: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/How-to-Build-Language-and-Literacy-Through-Powerfu.aspx>
- IAVE (2017). *Instituto de Avaliação Educativa, I.P. Provas de Aferição*. Disponível a partir de: <http://www.iave.pt/index.php/avaliacao-de-alunos/relatorios/provas-de-afericao>
- Infoescolas MEC (2017). *Estatísticas do Ensino Básico e Secundário*. República Portuguesa. Disponível a partir de: <http://infoescolas.mec.pt/1Ciclo/#.WuZMg9QvyW8>
- Justino, D., Pascueiro, L., Franco, L., Santos, R., Almeida, S., & Batista, S. (2014). *Atlas da educação: Contextos sociais e locais do sucesso e insucesso: Portugal, 1991-2012*. Lisboa: ESCXEL.
- Lowry, L. (2014). *Promoting Language with Books*. The Hanen Centre. Disponível a partir de: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Promoting-Language-with-Books.aspx>
- Lowry, L. (2016). *It's quality, not just quantity, that helps your child develop language*. Disponível a partir de: <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Its-Quality-Not-Just-Quantity-That-Helps-Your-C.aspx>
- Lopes, J., Spear-Swerling, L., Oliveira, C., Velasquez, M., Almeida, L., Araújo, L., Zibulsky, J., & Cheeseman, E. (2014). *Ensino da Leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Crenças, conhecimentos e formação dos professores*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- National Reading Panel (U.S.), & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read : an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction : reports of the subgroups*. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Nicolielo, A. P., Monteiro, C. Z., Assumpção, M. T., Lopes-Junior, C., Silva, R. H. A., & Sales-Peres, A. (2005). A importância da bioética nas pesquisas em fonoaudiologia. *Arq. Ciências Saúde*, 12(4), 200-205.
- OCDE (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: 10.1787/9789264267510-en
- Pacheco, A. (2012). *Caraterização cognitiva de perfis de leitores: o estudo da ortografia portuguesa*. Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve.
- Paul, R. (2007). *Language Disorders from infancy through adolescence - assesement & intervention*. Third edition. USA: Mosby Elsevier.
- Pereira, L. Á. (2001). A formação de professores para o ensino da escrita. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 35-49.
- Ramos, F., Félix, P., & Perdigão, R. (2016). *Organização escolar: as turmas*. Conselho Nacional de Educação (CNE).
- Rodrigues, M., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do Projeto Aprender a Ler e Escrever em Portugal* (relatório de progresso).
- Silveira, C. S. (2014). *A prática docente e os métodos de alfabetização: desafios do ensino da leitura e da escrita para crianças*. Universidade Católica do Salvador.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação de professores para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da leitura: A Decifração*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.

- Spear-Swerling, L., Brucker, P.O., & Alfano, M. P. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55(2), 266-296.
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791-810.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: Avaliação*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Lisboa.
- Walsh, K., Glaser, D., & Dunne-Wilcox, D. (2006). *What elementary teachers don't know about reading and what teacher preparation programs aren't teaching*. Washington, DC: National Council for Teacher Quality.