

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
INTERVENÇÃO PSICOLÓGICA, EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

Promoção da fluência de leitura no 3ºano de escolaridade: avaliação dos resultados de um programa

Cátia Sofia Ferreira da Silva

M

2021



Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA DE LEITURA NO 3ºANO DE
ESCOLARIDADE: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROGRAMA**

Cátia Sofia Ferreira da Silva

outubro 2021

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado de Psicologia, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pelo Professor Doutor Carlos Gonçalves (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

E porque mais importante do que pedir, é saber agradecer, este espaço é dedicado às pessoas que em algum momento contribuíram para que eu tivesse chegado onde cheguei até hoje.

Em primeiro lugar e porque são os meus alicerces, um enorme obrigada aos meus pais, que são o meu porto seguro, sou grata por lutarem diariamente para me verem crescer feliz e por me ensinarem a nunca desistir daqueles que são os meus objetivos. Um abraço bem apertado para os dois, amo-vos.

Ao meu irmão que de uma forma ou de outra me fez crescer e ganhar “estofa” para enfrentar as adversidades do caminho, sabes que gosto de ti.

Aos meus avós que aguardaram ansiosamente por este momento, um muito obrigada por terem acreditado em mim e por me terem ajudado em tudo quanto vos foi possível. Um pedido de desculpas especial pelos domingos em que saí mais cedo da mesa para ir estudar. Obrigada por serem um exemplo de luta e determinação, adoro-vos.

À avó Laurinda que só regressou à minha vida nesta fase final do meu percurso académico, mas que com a sua doença me ensina tanto, quer a nível pessoal, quer académico. Que a vida ainda me permita aprender muito consigo.

À Patrícia, companheira de longa data, um especial obrigada por acreditares que este dia iria chegar e por nunca me ter deixado desistir nos momentos mais difíceis do percurso. Gosto muito de ti.

Ao meu afilhado que sem saber tantas vezes me deu força para continuar, que sejas sempre muito feliz, gosto muito de ti.

Aos professores e profissionais que me acompanharam ao longo do meu percurso académico, em especial:

Ao Professor Doutor Carlos Gonçalves, muito obrigada pelo profissional e ser humano que foi ao longo do meu percurso enquanto sua aluna, obrigada por se mostrar receptivo a trabalhar novos temas e sempre ter demonstrado preocupação pelo desenrolar do meu trabalho.

À Professora Doutora Diana Alves que se prontificou de imediato a pilotar este barco comigo, um muito obrigada por estar na retaguarda de todo o processo e me ajudar em tudo aquilo que foi necessário ao longo deste trabalho. Grata por todo o percurso académico em que tive a oportunidade de me cruzar com a excelente professora e ser humano que é. Obrigada por cumprir tão bem estes dois papéis, de uma forma tão profissional e ao mesmo tempo tão humana, tão dócil, tão assertiva, tão empática e tão prestável. A professora Diana foi a luz que precisei para concluir esta tarefa, obrigada.

À Doutora Sofia Mendes um muito obrigada pela proposta do tema para a minha dissertação, pela disponibilidade em ajudar e trabalhar comigo esta temática. Um obrigada especial pela oportunidade de poder trabalhar consigo ao longo deste último ano que tanto me ensinou. E um obrigada especial por apesar do caos ter arranjado tempo para me poder ajudar nesta tarefa árdua mas gratificante. Um obrigada especial pela força extra na reta final deste trabalho.

Resumo

O presente estudo integra-se num projeto mais amplo denominado “Desempenho em Leitura após o Contexto de Confinamento” e procura avaliar os resultados da implementação de um programa que visa a promoção da fluência leitura. Foi utilizado um plano de investigação quasi-experimental, o qual contemplou um grupo experimental e um grupo de controlo e dois momentos de avaliação, pré e pós-intervenção. Participaram neste estudo 70 alunos, do 3º ano de escolaridade, de um Agrupamento de Escolas da rede pública de ensino, do norte do país, com idade média de 8 anos de idade. Vinte e nove crianças integraram o grupo de controlo e 41 o grupo experimental. O programa foi implementado por professores de educação especial e profissionais de psicologia. Junto das crianças foi avaliada a descodificação leitora, através da Teste de Leitura de Palavras (TLP) da Bateria de Avaliação da Leitura (BAL), os índices de precisão e fluência de leitura, com recurso ao Teste “O Rei” e quatro componentes da prosódia (expressividade/volume, construção frásica, precisão/suavidade e o ritmo), através da Grelha de avaliação da prosódia adaptada de Rasinski e Padak (2005). A análise dos resultados mostrou que antes da intervenção as crianças dos dois grupos apresentavam níveis similares de fluência de leitura nas variáveis estudadas. No período pós-intervenção as crianças registaram um aumento significativo em todas as variáveis em estudo em ambos os grupos. Os resultados não evidenciando efeitos específicos da intervenção. Estes resultados serão discutidos em função do impacto da implementação do projeto, do efeito da crise pandémica COVID-19 nas aprendizagens e da escolaridade dos pais no desempenho dos alunos.

Palavras-chave: Desempenho em leitura, descodificação leitora, índice de precisão, índice de fluência, prosódia, 3º ano de escolaridade, COVID-19.

Abstract

The present study is part of a larger project named "Reading Performance after Lockdown" and aims to evaluate the results of the implementation of a program focused at promoting reading fluency. A quasi-experimental research plan was used, which included an experimental group and a control group and two assessment moments, pre and post-intervention. Seventy third-year students from a public school network in the North of the country, with an average age of 8 years old took part in this study. Twenty-nine children integrated the control group and forty-one the experimental group. The programme was implemented by special education teachers and psychology professionals. Together with the children, reading decoding was assessed, using the Word Reading Test (TLP) of the Reading Assessment Battery (BAL), the indices of reading accuracy and fluency, using the "The King" Test and four components of prosody (expressiveness/volume, sentence construction, accuracy/smoothness and the rhythm), using the Prosody Assessment Grid adapted from Rasinski and Padak (2005). The analysis of the results showed that before the intervention the children in both groups had similar levels of reading fluency in the variables studied. In the post-intervention period the children recorded a significant increase in all the variables under study in both groups. The results did not show specific effects from the intervention. These results will be discussed according to the impact of the project implementation, the effect of the COVID-19 pandemic crisis on learning and the parents' schooling on the students' performance.

Keywords: Reading performance, reading decoding, accuracy index, fluency index, prosody, 3rd year of schooling, COVID-19.

Résumé

La présente étude fait partie d'un projet plus vaste intitulé "Reading Performance after Confinement" et vise à évaluer les résultats de la mise en œuvre d'un programme destiné à promouvoir la fluidité de la lecture. Un plan de recherche quasi-expérimental a été utilisé, qui comprenait un groupe expérimental et un groupe de contrôle et deux moments d'évaluation, avant et après l'intervention. Soixante-dix élèves de troisième année d'un réseau d'écoles publiques du nord du pays, âgés en moyenne de 8 ans, ont participé à cette étude. Vingt-neuf enfants ont intégré le groupe de contrôle et quarante et un le groupe expérimental. Le programme a été mis en œuvre par des enseignants de l'enseignement spécialisé et des professionnels de la psychologie. Avec les enfants, le décodage de la lecture a été évalué, à l'aide du test de lecture de mots (TLP) de la batterie d'évaluation de la lecture (BAL), les indices de précision et de fluidité de la lecture, à l'aide du test "The King" et quatre composantes de la prosodie (expressivité/volume, construction de phrases, précision/lisse et rythme), à l'aide de la grille d'évaluation de la prosodie adaptée par Rasinski e Padak (2005). L'analyse des résultats a montré qu'avant l'intervention, les enfants des deux groupes avaient des niveaux similaires de fluidité de lecture dans les variables étudiées. Dans la période post-intervention, les enfants ont enregistré une augmentation significative de toutes les variables étudiées dans les deux groupes. Les résultats n'ont pas montré d'effets spécifiques de l'intervention. Ces résultats seront discutés en fonction de l'impact de la mise en œuvre du projet, de l'effet de la crise pandémique COVID-19 sur l'apprentissage et de la scolarisation des parents sur les performances des élèves.

Mots-clés: Performance en lecture, décodage de la lecture, indice de précision, indice de fluidité, prosodie, 3ème année de scolarité, COVID-19

Índice

| | |
|--|-------------|
| Índice de quadros e tabelas..... | viii |
| Lista de abreviaturas..... | ix |
| Introdução..... | 1 |
| Capítulo I - Enquadramento teórico..... | 2 |
| 1. A COVID-19 e o ensino à distância..... | 2 |
| 2. A leitura e o Modelo de Dupla Via..... | 5 |
| 3. A fluência de leitura e a prosódia..... | 6 |
| 4. Estratégias para a promoção da fluência de leitura..... | 8 |
| 5. Projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” - intervenção..... | 10 |
| Capítulo II - Estudo Empírico..... | 12 |
| 1. Objetivo e desenho experimental..... | 12 |
| 2. Método..... | 12 |
| 2.1. Participantes..... | 12 |
| 2.2. Instrumentos e medidas..... | 13 |
| 2.3. Procedimento..... | 17 |
| 3. Resultados..... | 18 |
| Capítulo III - Discussão..... | 25 |
| Conclusão..... | 30 |
| Referências bibliográficas..... | 31 |

Índice de quadros

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Dimensões da prosódia..... | 16 |
|---|----|

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela 1. Médias e desvios padrões, matriz das correlações (r Spearman) das variáveis em estudo..... | 21 |
| Tabela 2. Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada grupo e análise das diferenças intra-sujeitos para cada grupo nas variáveis dependentes, entre os dois momentos de avaliação..... | 23 |
| Tabela 3. Análise dos efeitos imediatos do programa nas competências de leitura das crianças..... | 24 |

Lista de abreviaturas

| | |
|---------------|--|
| TLP | Teste de Leitura de Palavras |
| BAL | Bateria de Avaliação da Leitura |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| DGE | Direção Geral de Educação |
| NRP | National Reading Panel |

Introdução

A leitura dá ao homem a possibilidade de construir o seu próprio conhecimento, no sentido em que proporciona o acesso a todo o conjunto de conhecimentos acumulados pela humanidade através da escrita (Navas, Pinto & Dellisa, 2009).

Para desenvolver as competências da leitura é necessário ler, pois só desta forma se consegue promover o desenvolvimento de competências leitoras (Sá, 2014). Alunos que não adquirem a habilidade de conseguir ler nos primeiros anos de escolaridade, dificilmente irão conseguir ultrapassar estas dificuldades nos anos de escolaridade mais avançados, dificultando as possibilidades de terem as capacidades leitoras esperadas para o seu nível de escolaridade (Bishop, 2003).

Segundo Lyon (2003) as dificuldades de aprendizagem de leitura podem manifestar-se logo na aquisição de competências básicas, especialmente na fase de descodificação e acesso à compreensão. Nos estágios iniciais da aquisição de leitura as crianças decifram o texto lentamente, sendo que nesta fase ainda não existe automaticidade na leitura e atenção à pontuação, o que resulta em uma leitura monótona, com pouca variação da prosódia. Porém, com o desenvolvimento das habilidades de leitura, a maioria destas crianças ultrapassa este estágio inicial e a sua leitura torna-se mais fluente (Navas et al., 2009).

Com vista a avaliar e intervir na aprendizagem da leitura, competência transversal a todo o currículo escolar, surge o projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento”, de modo a caracterizar e promover o desempenho na fluência de leitura dos alunos do 3º ano, mediante práticas de avaliação e intervenção sistemática da competência leitora, procurando assim mitigar o impacto da pandemia COVID-19 e subsequentes medidas de confinamento nas aprendizagens do 1º ciclo.

O presente trabalho procura avaliar os resultados deste projeto, encontrando-se para o efeito organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, realiza-se um enquadramento teórico que justifica a pertinência deste estudo através da revisão da literatura, analisando temas como a COVID-19, o ensino à distância e os seus impactos na fluência de leitura dos alunos do 3º ano de escolaridade. O segundo capítulo, reservado ao estudo empírico, apresenta os objetivos do estudo, descreve os participantes, as medidas e os procedimentos de recolha de dados e de intervenção, bem como os resultados obtidos.

Finalmente, no terceiro capítulo, é apresentada a discussão dos resultados e a conclusão deste estudo.

Capítulo I - Enquadramento teórico

1. A COVID-19 e o ensino à distância

Chegada a Portugal já em março de 2020, a pandemia da COVID-19 que continua o seu desenrolar até aos dias de hoje, provocou o encerramento dos estabelecimentos de ensino.

No decorrer da situação epidemiológica do novo Coronavírus, a 18 de março de 2020, o Presidente da República declarou o estado de emergência nacional (Decreto-Lei n.º 14-A/2020). Dada a situação de calamidade pública, o encerramento dos estabelecimentos de ensino prolongou-se até ao final do ano letivo e, nesse sentido, foram necessárias adaptações ao ensino de modo que o direito à educação continuasse a ser usufruído por todos os alunos. O fecho de escolas e universidades provocado pela COVID-19, afetou mais de 90% dos estudantes do mundo (UNESCO, 2020).

Inicialmente, estudos clínicos mostraram que a COVID-19 tinha presente sintomas de febre e sintomas respiratórios, no entanto, mais recentemente, um amplo espectro de manifestações neurológicas foi associado à COVID-19, desde encefalite, doenças cerebrovasculares e delírios (Cotelli et al., 2020).

Numa pandemia, o medo aumenta os níveis de ansiedade e stress em indivíduos saudáveis e intensifica os sintomas daqueles com transtornos psiquiátricos pré-existentes. Além de um medo concreto da morte, a pandemia COVID-19 tem implicações para outras esferas: organização familiar, encerramento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. Além disso, pode aumentar a insegurança devido às repercussões económicas e sociais desta tragédia em larga escala (Ornell, Schuch, Sordi & Kessler, 2020).

Segundo o Decreto-Lei n.º 46/86, o sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o

progresso social e a democratização da sociedade (DGE, 1986).

Com o encerramento de escolas na sequência da COVID-19 foi necessário criar adaptações ao ensino para que as crianças não perdessem o seu direito à educação e desta forma minimizar futuros riscos a curto e longo prazo. Rapidamente, foram mobilizadas medidas de modo que o ensino à distância, avançasse da forma mais rápida e eficaz possível, com base no Decreto-Lei n.º 55/2018, o qual estabelece o currículo dos ensinos básicos e secundários e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens. No Decreto-Lei n.º 55/2018, o Ensino à distância é uma das modalidades educativas e formativas dos ensinos básicos e secundários, sendo neste momento, o principal recurso a utilizar para ultrapassar os limites impostos pelas medidas sanitárias de confinamento.

Inicialmente, o encerramento das escolas, a fim de conter a pandemia e prevenir a propagação da COVID-19, poderá ter-se constituído como um fator de alívio para as comunidades educativas; contudo, preocupações com a falta de socialização e o acesso das crianças à aprendizagem rapidamente começaram a emergir. Ir à escola oferece inúmeras vantagens aos alunos. Entre outras coisas, o aumento das suas competências e a possibilidade de se desenvolverem na esfera pessoal, emocional e social. Além de poder ser divertido para a criança o tempo na escola, é certo que aumenta as habilidades sociais e a consciência social, bem como as suas capacidades e aptidões (Cifuentes-Faura, 2020).

Carlsson, Dahl, Öckert e Rooth (2015) descobriram que com apenas dez dias de escolaridade extra, as pontuações em testes de avaliação de conhecimentos aumentam significativamente. Mesmo que suportados apenas por um estudo, estes resultados reforçam a importância de crianças e jovens frequentarem a escola, de modo a preparem o seu futuro através da aquisição e desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, vocacionais e de vida, que lhes permite um maior leque de oportunidades na vida adulta.

Durante uma reunião da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação dedicada à crise da COVID-19, Audrey Azoulay (2020), constatou que agora vemos que o ensino à distância online não pode ser a única solução, pois ele tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares (UNESCO, 2020). Nomeadamente, Cifuentes-Faura (2020), lembra-nos o exemplo de crianças com necessidades educativas especiais ou com dificuldades de aprendizagem, afirmando que o período de confinamento pode ter sido particularmente difícil para estas crianças, uma vez que precisam de suporte adicional para se ajustar a esta nova situação e entenderem o que está a acontecer.

Segundo Palacio e Múnera (2018), a família é o primeiro espaço onde as crianças se desenvolvem socialmente a partir de um determinado funcionamento familiar. Deste modo, e tendo em conta que o ensino à distância passa a ter uma vertente de apoio familiar muito mais intensa que até então, este poderá ser mais um indicador de desigualdades de oportunidades no ensino à distância, uma vez que os alunos estarão dependentes dos seus contextos familiares para desenvolverem as suas aprendizagens. Como Bjorklund e Salvanes (2011) nos relembram, em todas as sociedades para as quais temos dados, o desempenho educacional de crianças e jovens está positivamente correlacionado com a educação dos pais ou com outros indicadores socioeconómicos das famílias. No mesmo sentido, Machado e Gonzaga (2007, p. 450) afirmam que o progresso educativo da criança pode ser influenciado por características relacionadas à escola e ao background familiar (e.g., nível educativo e rendimentos familiares), bem como à complementaridade entre esses fatores. Schunk e Meece (2006) acrescentam que relativamente a aspetos educativos, filhos de famílias com níveis de escolaridade mais elevados podem vivenciar oportunidades nos seus ambientes que proporcionem experiências mais enriquecedoras (cited in Pajares & Urdan, 2005).

Segundo Cifuentes-Faura (2020), durante o período de confinamento, a aprendizagem das crianças de famílias com rendimentos mais elevados tendeu a não ficar tão comprometida, ao contrário do que sucedeu com as crianças de famílias com rendimentos mais baixos. De acordo com o autor, tal aconteceu não só porque este último grupo de crianças, geralmente, apresenta mais dificuldades na realização das tarefas escolares, mas também porque se têm de adaptar a um ambiente de aprendizagem online, o qual requer computador ou outros dispositivos eletrónicos, a par do acesso a uma ligação de Internet de qualidade, condições a que as famílias nem sempre têm condições de aceder. Neste contexto, Cifuentes-Faura (2020) destaca o papel dos professores, nomeadamente, na adaptação de materiais de aprendizagem para os alunos que não possuem os meios necessários para acompanhar o ensino a distância, bem como na manutenção de contactos com crianças e famílias que necessitam de maior atenção, apoio e orientação. Para Cifuentes-Faura (2020), o facto de as escolas terem ficado fechadas por um longo período de tempo aumentou as desigualdades existentes, sendo particularmente prejudicial para as crianças que vivem em condições mais desfavorecidas.

2. A Leitura e o Modelo de Dupla-Via

Atualmente, a leitura é um instrumento de vital importância para adquirir conhecimento, para aceder à cultura e para nela participar. Este papel vital deve-nos consciencializar da importância que a leitura tem no mundo educacional, social e de trabalho, bem como no enriquecimento pessoal (Ribeiro et al., 2014).

Com base na Neuropsicologia Cognitiva, a leitura é uma atividade psicolinguística complexa composta por múltiplos processos interdependentes. Aspectos perceptivos, linguagem, inteligência, memória de trabalho e de longo prazo estão envolvidos na capacidade de ler (Corso & Salles, 2009).

Coltheart (2005), define a leitura como o processamento de informação, isto é, transformar o que está escrito em palavras e em significado, ou seja, qualquer pessoa que aprende a ler com sucesso possui um sistema de processamento de informação que pode executar tais transformações. Segundo este autor o processo de leitura pode ser explicado à luz do Modelo da Dupla-Via da leitura.

O Modelo da Dupla-Via da leitura é um modelo psicolinguístico, que defende a existência de duas formas essenciais de proceder à leitura de material escrito: uma que assenta na conversão das letras em sons, ou seja, descodificação (grafema e fonema) e outra que se baseia no reconhecimento da palavra como um todo. Isto significa que existem duas vias, a via indireta ou via fonológica e a via direta ou via lexical (Coltheart, 2005; Festas, Martins & Leitão, 2007).

O Modelo da Dupla-Via, permite-nos explicar o processo da leitura, mas este modelo é também ele importante na explicação do reconhecimento de palavras e pseudopalavras, por isso, é do nosso interesse, conhecermos dois fatores que têm influência no reconhecimento de palavras e na identificação da via utilizada pelo leitor, sendo eles, a regularidade e a lexicalidade (Rodrigues, 2013).

Podemos classificar as palavras em dois grandes grupos, regulares ou irregulares. As palavras regulares são aquelas em que as letras representam sempre a mesma pronúncia, ou seja, existe uma correspondência entre grafema-fonema consistente. As palavras irregulares são aquelas que possuem grafemas com um maior leque de fonemas a eles associados, ou seja, há uma maior arbitrariedade na relação grafema-fonema. Deste modo, ficamos a compreender o conceito de regularidade, que se refere ao facto de as palavras irregulares serem lidas mais lentamente e com menos precisão do que palavras

regulares (Justi & Justi, 2009).

Relativamente ao efeito de lexicalidade, este prende-se com a diferença que existe entre a leitura de palavras e de pseudopalavras, sendo que as palavras são lidas com mais rapidez e precisão do que as pseudopalavras. Quando estamos perante uma palavra, temos duas vias às quais podemos recorrer para a ler, a via fonológica, principalmente em leitores inexperientes e a via lexical que é a mais rápida e eficiente e está associada a leitores experientes. Em relação às pseudopalavras, por não estarem representadas no léxico ortográfico, apenas podem ser lidas pela via fonológica (Coltheart et al., 2001; Justi & Justi, 2009).

Posto isto, para que a leitura se torne fluente e automática, é necessário que esta seja feita com recurso às palavras arquivadas em memória, sendo que o leitor deixa de precisar de realizar paragens para descodificar os grafemas individualmente, uma vez que através de uma pesquisa rápida no seu léxico ortográfico o leitor competente consegue aceder ao seu significado e pronúncia. (Reis, Faísca, Castro, & Petersson, 2006). Adiante iremos identificar alguns dos métodos utilizados para a melhoria no desempenho da fluência de leitura.

3. A Fluência de Leitura e a Prosódia

Segundo Rasinski (2014), a fluência leitora pode significar coisas diferentes para pessoas diferentes. Para o autor, a fluência leitora é composta por dois componentes distintos que ocupam duas extremidades do espectro da leitura. Por um lado, a automaticidade no reconhecimento de palavras e, por outro, a expressão na leitura oral que reflete o significado do texto, ou seja, a sua compreensão. Morais (1997) explica que a precisão e a fluência leitora dependem da automaticidade no reconhecimento de palavras, ou seja, a atenção prestada a uma descodificação não fluente faz com que o leitor não consiga estar atento ao significado daquilo que lê e, conseqüentemente, não compreenda a mensagem transmitida. Na mesma linha, Binder e colaboradores (2013) afirmam que os leitores são denominados de habilidosos quando dominam a automaticidade de palavras e frases e conseqüentemente compreendem a leitura que realizam. Já os leitores menos habilidosos debatem-se com os componentes básicos da leitura, como o som das letras e o reconhecimento das palavras.

De acordo com Young, Mohr e Rasinski (2015), a fluência de leitura é uma condição necessária, mas insuficiente, para que a leitura seja eficiente e haja compreensão. Um grande grupo de alunos tem dificuldade no desenvolvimento da leitura, particularmente no progresso da fluência e da compreensão leitora. Para se tornarem leitores proficientes, muitos alunos precisam de instruções explícitas (Ming & Dukes, 2008). Rasinski, Rupley, Paige e Nichols (2016), defendem que estas instruções devem começar primeiramente pela orientação direta de um professor, seguindo-se o treino da leitura de forma independente com a devida monitorização do profissional de educação.

Todos os leitores têm uma quantidade finita de atenção ou energia cognitiva. A atenção despendida numa tarefa não pode ser aplicada a outra, porque ela acaba. Assim, quando os leitores têm de usar uma quantidade excessiva da sua energia cognitiva para o reconhecimento de palavras, mesmo que consigam decodificar as palavras com precisão, estes leitores irão reduzir a quantidade de recursos disponíveis para aceder à compreensão, o que implica perdas na compreensão do material lido (LaBerge & Samuels, 1974 as cited in Rasinski, 2014). Contudo, mesmo em situações em que a capacidade de descodificação de palavras isoladas está conseguida, o défice de fluência poderá ser causado pela falta de atenção à prosódia (Schreiber, 1980).

Segundo o National Reading Panel (NRP) (NRP, 2000, p.1), a fluência é "a capacidade de ler um texto com rapidez, precisão e com a expressão adequada", assim sendo, esta perspetiva pressupõe a existência de aspetos prosódicos. Na mesma linha, Rasinski (2004), afirma que as dimensões que constroem uma ponte para a compreensão são: a precisão na descodificação de palavras, o processamento automático, e leitura prosódica. No mesmo sentido, Kuhn, Schwanenflugel e Meisinger (2010), referem que a fluência de leitura requer uma leitura com prosódia, ou seja, com expressão apropriada ou entoação, e ainda com uma boa construção frásica (i.e., respeito pela pontuação de modo a garantir a manutenção do significado). Leitores menos ágeis recorrem à pontuação para identificar características prosódicas, no entanto, este método, quando utilizado na leitura oral, resulta numa leitura prosódica inadequada (Binder et al., 2013).

Godde, Bosse e Bailly (2019) afirmam que com o surgimento do conceito de prosódia da leitura compreendemos que a fluência ultrapassa a questão da precisão e velocidade, considerando o propósito comunicativo de ler em voz alta e o papel do ouvinte. Schreiber (1980) constata que além da pontuação não existe qualquer outra dica de prosódia, o que implica que o leitor tenha um bom desempenho na descodificação de modo

a permitir uma boa compreensão do texto.

Particularmente, Rasinski (1990, 2004) destaca quatro componentes principais da prosódia na leitura: (a) a expressividade, isto é, uma leitura que soa natural, com tom e volume apropriados; (b) a construção frásica, que denota a consciência do leitor quanto à pontuação e limites da frase; (c) a suavidade, que se refere à forma como o leitor “desliza” sobre o texto; e (d) o ritmo, que se refere à consistência do ritmo de leitura ao longo do texto. Wennerstrom (2001, p.14), em particular, descreveu a prosódia como “A música da fala”.

Contrariamente ao que acontece com a descodificação leitora, em que há necessidade de se ensinar as regras que nos permitem ler com precisão, Kuhn et al. (2010), afirma que os padrões de entoação não precisam de ser ensinados. As crianças aprendem a ler com bom desempenho na prosódia através da observação dos padrões utilizados pelos adultos quando eles leem, ou seja, aprendem com um bom modelo de leitura.

4. Estratégias para a promoção da fluência de leitura

A escola deve ter a tarefa de promoção e desenvolvimento do gosto pela leitura e pelos livros, deve implementar ações de promoção da leitura e promover a vivência de experiências de leitura gratificantes, com o objetivo de transformar os alunos em leitores autônomos e que gostam de ler (Reis, 2009). Ribeiro e colaboradores (2016) apontam que frequentemente intervenções na leitura apenas têm início no 3º ano de escolaridade, pois o pressuposto é que as dificuldades observadas no 1º ano são normais e, portanto, ultrapassáveis ao longo do 2º ano de escolaridade – um pressuposto que não deve ser generalizado. A literatura identifica e divulga alguns métodos eficazes no treino e desenvolvimento da fluência leitora, permitindo aos profissionais com interesse em intervir nesta área planejar atividades e ambientes propícios à estimulação desta competência.

As leituras repetidas estão entre as estratégias baseadas em evidências recomendadas para promover a fluência da leitura, o reconhecimento de palavras impressas e, conseqüentemente, a compreensão daquilo que lemos (Samuels, 1979). Esta estratégia prende-se com a seleção de um texto ou parte dele e na sua leitura repetida, até que a leitura ocorra com facilidade. Para que o leitor tenha percepção da sua evolução, este deverá registar o número de palavras lidas corretamente e o número de erros dados em um minuto

de leitura. A leitura deve ser repetida até alcançar o menor número de erros possíveis. Rasinski e colaboradores (2016) afirmam que estudos realizados para avaliar os resultados das leituras repetidas suportam que estas estratégias de intervenção melhoram o reconhecimento de palavras e o nível de precisão da leitura. Consequentemente, os alunos conquistam maior automaticidade e expressividade na leitura, o que leva a que os alunos se tornem mais confiantes nas tarefas de leitura, notando-se esta confiança mesmo em textos que não são treinados antecipadamente.

Várias possibilidades são avançadas para implementar a estratégia de leituras repetidas, entre as quais se destacam (a) a leitura a pares (Koskinen & Blum, 1986), (b) a gravação da própria leitura para posterior audição e detecção de erros pelo leitor (Mcewan, 2009), e (c) a escuta de um leitor mais fluente (Rasinski, Padak, Linek & Sturtevant, 1994). Em particular, a última estratégia remete-nos para o trabalho de Clark (1995), o qual afirma que as crianças que modelam a leitura com o objetivo de se tornarem mais fluentes necessitam de tomar consciência de como soa uma leitura fluente.

Samuels (2002) afirma que as leituras repetidas são um dos métodos mais populares de treino da fluência de leitura, sendo esta uma estratégia não só muito utilizada como investigada. Diversos estudos realizados demonstram que, com recurso a esta estratégia, a maioria das crianças apresentam um aumento da velocidade de leitura e uma diminuição dos erros de reconhecimento (Samuels, 1979). Apesar das evidências empíricas que apoiam a eficácia das leituras repetidas, caso esta estratégia seja utilizada sem respeito pelos procedimentos e condições nas quais funcionam, poderá produzir efeitos opostos aos desejados. A título de exemplo, e uma vez que esta é uma tarefa que exige dedicação por parte dos alunos, alunos com dificuldades poderão desmotivar ao realizar tarefas repetitivas, especialmente quando não experienciam progressos. De acordo com Rasinski, Rupley, Paige e Nichols (2016), textos informativos, discursos, letras de músicas e poesia, são boas opções de textos a trabalhar com alunos que podem desmotivar com alguma facilidade, uma vez que se treina o aluno para poder representar para um público, o que estabelece um objetivo final da atividade de treino.

A leitura de palavras isoladas é também por si uma estratégia de promoção da fluência de leitura, com o objetivo de levar o aluno a realizar uma leitura automática de palavras isoladas (Ribeiro et al., 2016). Existem duas formas de intervir ao nível das palavras isoladas, uma através do treino de palavras que foram lidas com erros, outra através do treino de palavras que foram lidas com sucesso, ambas as alternativas têm

argumentos a seu favor. O treino de palavras lidas com erros poderá ser uma mais-valia para que os professores compreendam as dificuldades dos seus alunos, tornando o processo mais instrutivo, contudo, esta é uma intervenção baseada nos fracassos. Já o treino de palavras lidas corretamente, enfatiza a leitura repetida de palavras que foram descodificadas com sucesso, com o objetivo de promover uma leitura rápida e sem esforço através da automaticidade na identificação de palavras e na aplicação de regras de leitura (Steenbeek-Panting, van Bon & Schreuder, 2012).

O reconto do texto aparece frequentemente nos testes estandardizados de avaliação da fluência de leitura e permite aferir a compreensão leitora. Uma vez que a precisão e a velocidade são condições importantes, mas não suficientes, para a compreensão leitora (Bellinger & DiPerna, 2011). Esta é uma componente fulcral para aumentar os nossos conhecimentos e interpretar as informações lidas, permite à criança diferenciar o conteúdo fundamental da história (Andrade, 2017), estimulando o gosto pela leitura, sendo que crianças que não compreendem aquilo que leem tendem a apresentar menos motivação para esta atividade (NRP, 2000). Assim, o reconto do texto, promove o desenvolvimento da linguagem oral, permitindo o diálogo e a partilha de ideias e pensamentos (Andrade, 2017), potencia o vocabulário aprimorando tanto a linguagem oral quanto a escrita (Zanotto, 2003).

Relativamente às condições de implementação da intervenção na fluência leitora, quatro meta-análises recentes mostram evidências de que existem muitas variáveis que podem influenciar os resultados das intervenções no domínio da fluência de leitura, nomeadamente a duração da intervenção e das sessões, o número de sessões e o tamanho do grupo. Os resultados das meta análises acima referidas (Wanzek et al. 2016 ; Zimmermann et al. 2019; Gersten et al. ; 2020, Kim et al. ; 2020) sugerem que intervenções curtas (com menos de 100 sessões e mais de 10), em pequenos grupos (2 a 5 alunos) homogéneos quanto aos níveis de desempenho, e sessões com 10-60 minutos, entre 3-5 vezes por semana, são eficazes na promoção de resultados de leitura, incluindo fluência de leitura.

5. Projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” - Intervenção

Fernández-Ballesteros (2001) define programa como um conjunto de ações

humanas e recursos materiais, planejado e implementado numa determinada realidade social, com o intuito de resolver um problema que afeta um grupo de pessoas. O mesmo autor afirma que a concretização da avaliação de programas permite determinar o mérito, o valor e o significado de um determinado serviço ou intervenção, assim como compreender as vantagens da sua generalização ou extinção.

De acordo com Menezes (2010), a elaboração de um projeto de intervenção envolve um processo de planeamento que implica, em conjunto com a comunidade, analisar o contexto e os problemas aí sentidos, aprofundar a forma como esses problemas são definidos e quais os recursos existentes para os resolver, identificar prioridades e grupos. E só depois programar as atividades a implementar para dar resposta às necessidades identificadas e por fim, identificar os resultados a curto prazo resultantes da implementação dessas atividades (cited in Barata, Calheiros, Patrício, Graça & Lima, 2012)

Neste sentido, tentando dar resposta a possíveis desigualdades nas aprendizagens da leitura que possam ter surgido em virtude do ensino à distância, o projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” da autoria de Joana Cruz, Diana Alves, Sofia Mendes e Sofia Marques, procura avaliar o desempenho da leitura de crianças do 3º ano de escolaridade, após o primeiro período de confinamento devido à pandemia COVID-19 e promover a fluência de leitura através de uma intervenção estruturada e sistemática. Aquando da definição da duração da intervenção e das sessões, do número de sessões, do tamanho do grupo e das estratégias a implementar, foi considerada a evidência empírica recentemente produzida neste domínio (Steenbeek-Panting, van Bon & Schreuder, 2012; Wanzek et al. 2016 ; Andrade, 2017; Zimmermann et al. 2019; Gersten et al. ; 2020, Kim et al. ; 2020). Assim, esta intervenção foi composta por 20 sessões de intervenção estruturadas, com uma duração aproximada de 40 a 50 minutos, implementadas bissemanalmente em grupos de 3-4 alunos com nível de desempenho na leitura aproximados. As sessões foram projetadas de forma a permitir uma intervenção à distância, considerando a possibilidade de novos períodos de confinamento. De realçar que a intervenção delineada integrou práticas baseadas na evidência.

De realçar no entanto que tal como foi referido por Fagan e Mihalic (2003) a adoção de bons programas, com prática baseadas na evidência, não é sinónimo de uma implementação bem sucedida. Smith e Ragan (1999), afirmam que para se poder deduzir o mérito de um programa através dos seus resultados, é necessário que seja possível

apreender, com precisão, o que realmente aconteceu durante a sua implementação. É provável que existam conclusões erradas acerca de determinada intervenção, particularmente se esta não tiver sido implementada de forma adequada, pois esta inadequação irá refletir-se nos resultados que estarão exclusivamente a ser tidos em conta para a avaliação do programa (Doueck, Bronson & Levine, 1992). Fernández-Ballesteros (2004), refere a pertinência de dividir as avaliações dos programas em duas áreas, a avaliação da implementação e a avaliação do impacto de um programa. Sendo que este trabalho apresenta o estudo dos efeitos imediatos da implementação de um programa de promoção da fluência leitora num agrupamento de escolas do norte do país.

Capítulo II - Estudo Empírico

1. Objetivo e desenho experimental

O presente estudo integra-se num projeto mais amplo, com o objetivo de avaliar os resultados da implementação do programa, avaliando os efeitos imediatos do projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” implementado junto de alunos do 3º ano de escolaridade de 7 Agrupamentos de Escolas, distribuídos pela zona norte, centro e sul do país.

Este estudo foi conduzido com base num plano quasi-experimental, comparando um grupo de controlo ao grupo experimental, em dois momentos de avaliação, pré e pós intervenção (Montero & León, 2007) com alunos de um Agrupamento de Escolas da zona norte do país. O método de amostragem implementado foi por conveniência, técnica não probabilística e não aleatória, usada para criar amostras de acordo com a facilidade de acesso.

2. Método

2.1. Participantes

No estudo participaram 70 crianças (33 do sexo masculino), com idade

compreendida entre os 7 e os 9 anos (Média=7.96 e DP=0.05), integradas em 4 turmas do 3º ano de escolaridade. Relativamente ao nível de escolaridade, as mães (M= 13.37; DP= 4.111) apresentam uma média de anos de escolaridade superiores aos pais (M= 12.07; DP= 4.15). O grupo experimental, constituído por 41 crianças (20 do sexo masculino) que nas primeiras avaliações conseguiram ler no mínimo 20 palavras por minuto, apresenta a mesma média de idade do que grupo de controlo, constituído por 29 crianças (13 do sexo masculino).

2.2. Instrumentos e medidas

Para a avaliação dos efeitos imediatos na leitura dos alunos, foi selecionado um conjunto de medidas operacionalizadas através de 3 instrumentos, aplicados a ambos os grupos, nos momentos pré e pós intervenção, à exceção do questionário sociodemográfico.

2.2.1. Dados sociodemográficos

Os pais preencheram um questionário elaborado para o efeito- questionário sociodemográfico – que permitiu a recolha dos dados sociodemográficos dos participantes sobre características contextuais, nomeadamente, o nível de escolaridade dos pais e das mães, que neste estudo se mostraram correlacionados, por isso, foram transformados numa variável compósita, designada por anos de escolaridade dos pais.

2.2.2. Descodificação leitora

A prova de leitura de palavras (TLP) da Bateria de Avaliação da Leitura (BAL), permitiu a operacionalização da descodificação leitora no 3º ano, uma vez que as diferentes provas integradas na BAL apresentam versões para o 1.º, 2.º, 3.º e 4.º anos, e foram construídas de modo autónomo, por isso, cada resultado tem um valor substantivo em si mesmo (Ribeiro & Viana, 2014).

Pensada como um conjunto de cinco testes cujos resultados podem ser integrados de modo a permitir um diagnóstico preciso das dificuldades de leitura. Todavia, a BAL pode também ser utilizada em situações de investigação ou de prática profissional.

Na TLP o leitor tem de identificar um conjunto de palavras apresentadas de forma

isolada no ecrã de um computador, sendo que esta tarefa fornece uma medida relativamente pura da habilidade de descodificação, já que o leitor não pode usar pistas contextuais (Ribeiro & Viana, 2014). Deste modo, esta prova avalia a descodificação leitora, isto é, o reconhecimento eficiente de palavras sem que para isso tenha de despende grandes recursos cognitivos para o fazer, realizado através da leitura de 30 palavras apresentadas de modo isolado no computador e cotado com 1 ou 0, consoante a criança acerte ou erre, respetivamente. Após a finalização da prova são calculados os resultados brutos e posteriormente convertidos em dados estandardizados.

2.2.3. Fluência e precisão leitora

O Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura “O Rei” (Carvalho, 2010), com 281 palavras (versão de autor desconhecido do conto tradicional), permite a avaliação da fluência de leitura (precisão e velocidade), e o cálculo de dois índices - o índice de precisão, percentagem de palavras lidas corretamente calculado através da divisão entre o nº de palavras lidas corretamente e o nº total de palavras lidas e o índice de fluência, o número de palavras lidas, em média, por minuto calculado através da divisão entre o nº de palavras lidas corretamente e o tempo de leitura em minutos (Carvalho & Pereira, 2009). Esta prova carece de gravação áudio para que posteriormente a leitura seja devidamente avaliada, tendo em conta o total de palavras lidas, o total de palavras lidas corretamente, o número de erros e o tempo que demorou a leitura, sendo que no máximo só serão contabilizados 3 minutos de leitura, através destes dados poderão ser calculados os dois índices acima descritos.

2.2.4. Prosódia

A aplicação da grelha de avaliação da prosódia adaptada de Rasinski e Padak (2005) permite avaliar quatro componentes da prosódia – Expressividade/Volume, Construção Frásica, Precisão/Suavidade e Ritmo. O quadro 1 apresenta a descrição de quatro níveis de desempenho para cada uma das quatro componentes da grelha.

As amostras de leitura das crianças foram codificadas nos quatro parâmetros da prosódia – Expressividade/Volume, Construção Frásica, Precisão/Suavidade e Ritmo - por dois codificadores independentes, tendo-se procedido posteriormente, para cada parâmetro, ao cálculo do Kappa de Cohen para verificar o grau de concordância entre os mesmos. Os

resultados desta análise variam entre .78 e .91, revelando uma concordância substancial a quase perfeita (Landis & Koch, 1977). O desacordo foi resolvido por um terceiro cotador. A estimativa do coeficiente Kappa, tem se mostrado um método bastante utilizado (Miura, Gallani, Domingues, Rodrigues, & Stoller, 2010) quando vários avaliadores categorizam cada grupo de objetos ou sujeitos em categorias nominais (Alexandre & Coluci, 2011). Visa descrever e testar o grau de concordância (confiabilidade e precisão) na classificação de diferentes juízes (Perroca & Gaidzinski, 2003). Para a interpretação desse coeficiente, os valores de Kappa, fornecidos por Landis e Koch (1977) foram utilizados: concordância quase perfeita (entre 0.80 e 1.00), concordância substancial (0.60 a 0.80), concordância moderada (0.40 a 0.60), concordância regular (0.20 a 0.40) e concordância discreta (0.00 a 0.20).

Quadro 1.

Dimensões da prosódia

| | Expressividade | Construção Frásica | Precisão | Ritmo |
|----------------|---|--|---|---|
| Nível 1 | Lê em voz baixa, como se tentasse dizer alguma coisa. A leitura não parece natural, como conversar com um amigo. | Lê palavra por palavra, com uma voz monótona. | Hesita frequentemente durante a leitura, pronuncia palavras e repete palavras ou frases. Faz várias tentativas de ler a mesma passagem. | Lê lenta e laboriosamente. |
| Nível 2 | Lê em voz baixa. A leitura parece natural em parte do texto, mas o leitor nem sempre parece estar a conversar com um amigo. | Lê frases com duas ou três palavras. Não atende à pontuação, ênfase nem entoação | Lê com longas pausas ou hesitações. | Lê moderadamente devagar. |
| Nível 3 | Lê com volume e expressão. No entanto, às vezes o leitor adota uma leitura inexpressiva e não parece estar a falar com um amigo. | Lê sequências de palavras, faz pausas no meio das frases para respirar e mostra alguma instabilidade. Faz ênfase e entoação razoáveis. | Lê com pausas ocasionais. Tem dificuldades em palavras específicas e/ou nas estruturas das frases. | Alterna leitura rápida e lenta durante a leitura. |
| Nível 4 | Lê com volume e expressão variados. O leitor soa como se estivesse a falar com um amigo. A sua voz corresponde à interpretação da passagem. | Lê bem frases. Adequa à pontuação, ênfase e entoação. | Lê sem problemas com algumas pausas, mas autocorrigue palavras difíceis e/ou estruturas de frases. | Lê em ritmo de conversação ao longo da leitura. |

(adaptado de Rasinski & Padak, 2005).

2.3. Procedimento

O projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” foi desenvolvido para ser implementado numa população alvo entre os 7 e os 10 anos de idade. Sendo este um projeto que abrange várias escolas a nível nacional, este foi apresentado à direção dos diversos agrupamentos, de modo a se obter as respetivas autorizações, quer da direção, quer do conselho pedagógico. Após essa aprovação é que foi dado conhecimento do projeto aos possíveis elementos responsáveis pelas avaliações e intervenções, desde profissionais de psicologia a professores de educação especial e professores titulares de turma de 3.º ano de escolaridade dos diversos agrupamentos de escola.

Posto isto, foi hora de informar os encarregados de educação deste novo projeto a decorrer nas escolas dos seus educandos, sendo que ficou ao critério de cada encarregado de educação a autorização ou não do seu educando participar ou não no projeto de intervenção.

Após o preenchimento de um questionário sociodemográfico por parte dos encarregados de educação interessados no projeto, passou-se ao agendamento das avaliações do primeiro momento (avaliação pré-intervenção) dos alunos, sendo esta realizada de forma presencial ou à distância, sendo esta situação acordada entre o psicólogo que realizou a avaliação e o encarregado de educação ou professor titular de turma.

Após esta primeira avaliação é feita uma escolha aleatória dos alunos a beneficiarem de intervenção no 1.º momento (Grupo Experimental) e os alunos a beneficiarem de intervenção no 2.º momento (Grupo de Controlo), sendo que os grupos de intervenção foram depois organizados segundo os níveis de desempenho neste primeiro momento de avaliação de modo a criar grupos o mais homogéneos possíveis em termos de desempenho.

No final da intervenção, todos os alunos (grupo experimental e grupo de controlo) são sujeitos a nova avaliação para se verificar o impacto da intervenção. Após esta avaliação são iniciadas as sessões com os grupos de controlo e no final da intervenção todos os alunos serão novamente avaliados para que se possa verificar a eficácia do projeto.

Deste modo, este projeto é constituído por uma intervenção estruturada, que carece

de 3 momentos de avaliação. A intervenção começa por uma avaliação pré-teste individual, de seguida uma intervenção de 20 sessões com grupos de 3 a 4 crianças (os alunos que sofrem intervenção no 1º momento - grupo experimental e os alunos que sofrem a intervenção no 2º momento - grupo de controlo) e uma avaliação pós-teste individual, seguindo-se o follow-up.

De ressaltar que apesar do design do projeto considerar três momentos de recolha e dados sobre a implementação do projeto, este estudo considerou apenas os dados relativos aos efeitos imediatos (pré e pós) na leitura dos alunos de um agrupamento de escolas.

3. Resultados

3.1. Análise preliminar dos dados

Na análise dos valores atípicos, retirou-se um participante da amostra com base no método de identificação de outliers no diagrama de extremos e quartis (Hubert & Van der Veeken, 2008; Hubert & Vandervieren, 2008; Marôco, 2007). Para a análise da sensibilidade, considerou-se que a apresentação dos valores absolutos de assimetria e curtose inferiores a 3 e 8, respetivamente (Kline, 2005), validam este pressuposto.

Todas as análises realizadas ao longo deste estudo foram efetuadas no IBM SPSS Statistics 26, depois de verificados os pressupostos estatísticos da curtose e assimetria e ainda a normalidade da distribuição das variáveis em estudo.

Analisando a informação relativa à assimetria e à curtose, que deverão assumir valores entre -1 e +1 para que possamos considerar a presença de uma distribuição normal, podemos verificar que algumas das variáveis recolhidas no momento pré-intervenção (M1): Descodificação leitora; Índice de fluência, Construção Frásica, Precisão/Suavidade; Ritmo cumprem os valores de referência para a assimetria e a curtose.

Relativamente às variáveis recolhidas no momento pós-intervenção (M2), o Índice de Fluência e as componentes da prosódia Construção Frásica, Precisão/Suavidade e Ritmo cumprem os valores de referência para a assimetria e a curtose. Sendo que as variáveis, Índice de precisão M1 e Índice de precisão M2 não cumprem os valores de referência para a assimetria e a curtose. Para além destas variáveis, a Descodificação leitora M2; a Expressividade/Volume M1, e Expressividade/Volume M2 apenas cumprem os valores de referência da assimetria. Há portanto uma primeira indicação de que as

variáveis ; Índice de fluência M1 e M2, Construção Frásica M1 e M2 , Precisão/Suavidade M1 e M2 ; Ritmo M1 e M2; seguem uma distribuição aproximadamente normal. No entanto, devemos analisar informação relativa à normalidade da distribuição para podermos confirmar estes resultados.

Procedeu-se à realização do teste da normalidade Shapiro-Wilk que segundo Miot (2017), este é um teste particularmente apropriado para amostras de grande dimensão ($n > 30$) como a da presente investigação ($n = 70$).

Após análise do teste de Shapiro-Wilk, verificamos que 11 das 14 variáveis rejeitam a hipótese nula, portanto, apresentam diferenças estatisticamente significativas da distribuição normal. Apenas as variáveis Índice de Fluência, Total de Palavras Lidas Corretamente e Índice de Fluência 2 apresenta uma distribuição normal, não existindo diferenças estatisticamente significativas da distribuição normal.

Deste modo e tendo em conta que o teste de normalidade se sobrepõem aos intervalos de referência da assimetria e da curtose, apenas as variáveis com distribuição normal no teste de Shapiro-Wilk estão aptas a serem analisadas através de testes paramétricos.

3.2. Análise da Correlação das Variáveis Dependentes

No sentido de compreender o grau de associação existente entre as diversas variáveis em estudo, procedeu-se ao cálculo das correlações (rs de Spearman) para ambos os momentos de avaliação.

3.2.1. Momento Pré-intervenção

Uma análise da Tabela 1 permite-nos verificar a existência de várias correlações significativas entre as variáveis em estudo.

De realçar que os anos de escolaridade dos pais se associam com duas variáveis em estudo, precisão leitora e a componente da expressividade na prosódia. Constatamos que as crianças cujos pais apresentam um nível de escolaridade mais elevado apresentam uma leitura mais fluente e mais expressiva.

Os alunos que apresentam melhores resultados na descodificação leitora apresentam também melhor precisão e fluência leitora e em 3 das 4 dimensões da prosódia, designadamente a expressividade/volume, precisão/suavidade e ritmo.

3.2.2. Momento Pós Intervenção

Relativamente ao momento pós intervenção, é possível verificar várias correlações significativas entre as variáveis em estudo (ver Tabela 1). Os alunos que apresentam melhores resultados na descodificação leitora apresentam também melhores índices de fluência e de precisão, e na componente expressividade/volume da prosódia. De realçar que no segundo momento regista-se uma correlação negativa moderada, entre as variáveis Idade e a Precisão leitora 2 ($r_s = -.235$), ou seja, as crianças mais novas apresentam melhores índices de precisão leitora do que as mais velhas.

Tabela 1.

Médias e desvios padrões, matriz das correlações (r Spearman) das variáveis em estudo

| | 1.Idade | 2.AEP | 3.DL | 4.IP | 5.IF | 6.EXP | 7.CF | 8.SP | 9.Rit |
|------------|----------------|--------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|
| 1M1 | 1.000 | -.112 | -.140 | -0.155 | -.132 | -.201 | .049 | -.146 | -.096 |
| 1M2 | 1.000 | -.112 | -.030 | -.235* | -.073 | -.184 | .057 | -.112 | .024 |
| 2M1 | -.112 | 1.000 | .091 | .262* | .090 | .246* | .158 | .240 | .024 |
| 2M2 | -.112 | 1.000 | -.015 | .219 | .012 | .077 | .122 | .154 | -.035 |
| 3M1 | -.140 | .091 | 1.000 | .620** | .520** | .369** | .211 | .415** | .278* |
| 3M2 | -.030 | -.015 | 1.000 | .427** | .426** | .328** | .177 | .221 | .121 |
| 4M1 | -.155 | .267* | .620** | .000 | .568** | .412** | .269* | .549** | .377** |
| 4M2 | -.235* | .219 | .427** | .000 | .523** | .280* | .367** | .387** | .288* |
| 5M1 | -.132 | .090 | .520** | .568** | 1.000 | .403** | .382** | .565** | .664** |
| 5M2 | -.073 | .012 | .426** | .523** | 1.000 | .505** | .409** | .488** | .445** |
| 6M1 | -.201 | .246* | .369** | .412** | .403** | 1.000 | .593** | .509** | .469** |
| 6M2 | -.184 | .077 | .328** | .280* | .505** | 1.000 | .221 | .351** | .477** |
| 7M1 | .049 | .158 | .211 | .269* | .382** | .593** | 1.000 | .508** | .413** |
| 7M2 | .570 | .122 | .177 | .367** | .409** | .221 | 1.000 | .325** | .450** |
| 8M1 | -.146 | .240 | .415** | .549** | .565** | .509** | .508** | 1.000 | .537** |
| 8M2 | -.112 | .154 | .221 | .387** | .488** | .351** | .325** | 1.000 | .240* |
| 9M1 | -.096 | .024 | .278* | .377** | .664** | .469** | .413** | .537** | 1.000 |
| 9M2 | .024 | -.035 | .121 | .288* | .445** | .477** | .450** | .240* | 1.000 |
| M | | | | | | | | | |
| M1 | 7.96 | 12.73 | 117.51 | 94.19 | 73.35 | 2.79 | 2.60 | 2.49 | 2.71 |
| M2 | 7.96 | 12.73 | 123.54 | 96.30 | 86.86 | 3.11 | 3.03 | 3.01 | 3.14 |
| DP | | | | | | | | | |
| M1 | .055 | 3.70 | .974 | .544 | 2.74 | .070 | .062 | .067 | .096 |
| M2 | .055 | 3.70 | .901 | .333 | 2.85 | .052 | .067 | .066 | .074 |

Nota: *p < .05; **p < .01; ***p < .001

Legenda das variáveis: 1-Idades da criança, 2-Anos de escolaridade dos pais, 3-Descodificação leitora, 4-Precisão leitora, 5-Fluência leitora, 6-Prosódia-expressividade, 7-Prosódia-construção frásica, 8-Prosódia-precisão, 9-Prosódia-ritmo, M-Média, DP-Desvio Padrão, M1-Momento 1 (pré intervenção) e M2- Momento 2 (pós intervenção).

3.2.3. Análise das diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo nas variáveis dependentes no momento pré-intervenção.

Foram avaliadas as diferenças ao nível das variáveis dependentes entre os dois grupos no momento pré-intervenção. Para a análise das variáveis não paramétricas foi utilizado o teste de Mann-Whitney, relativamente à análise das variáveis paramétricas o teste utilizado foi o teste t para amostras independentes, de modo a verificarmos se o grupo experimental e o grupo de controlo eram grupos equivalentes em termos de desempenho nas tarefas no momento pré-intervenção.

Nas variáveis não paramétricas não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no momento pré-intervenção: Precisão leitora $U = 551,00$, $p = .604$; nem nas componentes da prosódia, nomeadamente na Expressividade/Volume $U = 521,50$, $p = .279$; na Construção Frásica $U = 561,50$, $p = .642$; na Precisão/Suavidade $U = 543,50$, $p = .488$ e no Ritmo $U = 560,50$, $p = .648$.

Relativamente às variáveis paramétricas, a realização do teste T, permitiu-nos constatar que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos no momento pré-intervenção na Fluência leitora $t(68) = -.337$, $p = .281$ e na Descodificação leitora $t(68) = -.032$, $p = .820$. Acresce referir ainda que os grupos no momento pré-intervenção não se diferenciam quanto aos anos de escolaridade dos pais $t(65) = -.632$, $p = .53$.

Desta forma, o grupo experimental e o grupo de controlo não se diferenciam no momento pré intervenção, ou seja, estamos perante grupos com desempenhos homogéneos.

3.2.4. Análise das diferenças intra-sujeitos para cada grupo nas variáveis dependentes, entre os dois momentos de avaliação.

Foi utilizado o teste de Wilcoxon com o objetivo de avaliar as diferenças intra-sujeitos, para cada variável dependente, entre dois momentos de avaliação, à exceção da variável Fluência leitora em que esta análise foi realizada através do teste t para amostras emparelhadas, uma vez que quer no momento 1, quer no momento 2, a variável apresentava uma distribuição normal.

Tabela 2.

Média e desvio-padrão das variáveis em estudo para cada grupo e análise das diferenças intra-sujeitos para cada grupo nas variáveis dependentes, entre os dois momentos de avaliação.

| Medidas | Grupo de controlo (n = 29) | | t (gl) ou Z | Grupo experimental (n = 41) | | t (gl) ou Z |
|---------------------------------------|-------------------------------|--------------------------|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------|-----------------------------|
| | Pré-intervenção M(DP) | Pós-intervenção M(DP) | | Pré-intervenção M(DP) | Pós-intervenção M(DP) | |
| <i>Descodificação Leitora</i> | 117.55 (1.57) | 123.76 (1.75) | Z= -3.76, p= .000*** | 117.49 (1.25) | 123.39(.930) | Z= -4.38, p= .000*** |
| Índice de Precisão | 94.37 (.886) | 95.82 (.580) | Z= -2.60, P= .009** | 94.07 (.694) | 96.64 (.391) | Z= -4.60, p= .000*** |
| Índice de Fluência | 74.45 (4.86) | 86.35 (4.73) | t(28)= -7.32, p= .000*** | 72.56 (3.23) | 87.21 (3.59) | t(40)= -8.81, p= .000*** |
| ProExpressividade (1-4) | 2.86 (.108) | 3.10 (.076) | Z= -2.65, p= .008** | 2.73 (.093) | 3.12 (.072) | Z= -3.56, p= .000*** |
| <i>ProConstrução Frásica</i> (1-4) | 2.62 (.104) | 3.03 (.126) | Z= -3.46, p= .001** | 2.59 (.078) | 3.02 (.074) | Z= -4.24, p= .000*** |
| ProSuavidade (1-4) | 2.45 (0.94) | 3.10 (.103) | Z= -4.36, p= .000*** | 2.51 (.093) | 2.95 (.085) | Z= -4.24, p= .000*** |
| ProRitmo (1-4) | 2.69 (0.141) | 3.14 (.108) | Z= -3.61, p= .000*** | 2.73 (.131) | 3.15 (.102) | Z= -3.69, p= .000*** |

Nota: *p ≤ .05; **p < .01; ***p < .001

Uma análise cuidada da Tabela 2 permite-nos constatar que os dois grupos – controlo e experimental - apresentaram diferenças estatisticamente significativas em todas as variáveis quando comparamos os resultados intra-sujeitos do momento pré-intervenção e pós-intervenção.

3.2.5. Análise dos efeitos imediatos do programa nas competências de leitura das crianças.

Uma vez que os critérios de distribuição normal e homogeneidade de variância dos grupos não foram cumpridos, só deveremos utilizar testes não paramétricos e por isso, foi feito um cálculo de índice do progresso (diferenças entre os resultados no M2 e no M1) e verificamos se existiam diferenças neste índices entre os GE e GC.

Tabela 3.

Análise dos efeitos imediatos do programa nas competências de leitura das crianças.

| Medidas | t (gl) ou U |
|---------------------------------------|----------------------------|
| IPDescodificação Leitora (Min-Max) | U= 556, p=.645 |
| IPÍndice de Precisão (Min-Max) | U=484.50, p=.190 |
| IPÍndice de Fluência (Min-Max) | t(68)= 1.14, p=.556 |
| IPProExpressividade (min-Max) | U=528, p=.321 |
| IPProConstrução Frásica (Min-Max) | U= 579.50, p= .835 |
| IPProSuavidade (Min-Max) | U= 466, p=.076 |
| IPProRitmo(Min-Max) | U= 558.50, p=.616 |

Através da análise do teste t para avaliar o progresso da Fluência leitora, uma vez que era a única variável com distribuição normal em ambos os momentos de avaliação, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os grupos na evolução conseguida nesta variável $t(68) = 1.14$, $p = .556$. Para a análise das restantes variáveis recorreremos ao teste não paramétrico Mann-Whitney uma vez que estas variáveis não seguiam uma distribuição normal, verificamos também que nenhuma das variáveis apresenta diferenças significativas no progresso das competências comparando a evolução de ambos os grupos.

Capítulo III – Discussão

A pandemia COVID-19 afetou diversas esferas da vida das pessoas, desde a organização familiar, o encerramento de escolas, empresas e locais públicos, mudanças nas rotinas de trabalho, isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono. (Ornell, Schuch, Sordi & Kessler, 2020). Nesta linha, Audrey Azoulay (2020), constata que apesar do ensino à distância ser um bom recurso para esta situação, esta não poderá ser a única solução, pois ele tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares (UNESCO, 2020). Começa-se nesta fase a pensar na importância de prevenir possíveis desigualdades que possam estar a surgir associadas ao impacto no ensino à distância provocado pela COVID-19, nomeadamente na aquisição de competências transversais como a leitura e a escrita (Soriano-Ferrer, Morte-Soriano, Begeny & Piedra-Martínez, 2021).

A leitura permite construir conhecimento, uma vez que permite o acesso à história da humanidade através da leitura dos registos escritos (Navas et al., 2009). Tal como afirmou Coltheart (2005) quem aprende a ler com sucesso adquire um sistema capaz de transformar informação escrita em mensagens com significado. Sá (2014) explica que para desenvolver as competências de leitura, é necessário ler. Os alunos que não adquirem habilidades de leitura nos primeiros anos de escolaridade têm grande dificuldade em ultrapassá-las nos anos seguintes (Bishop, 2003). Para evitar estas dificuldades, Reis (2009) afirma que as escolas devem promover o gosto pela leitura, devendo-se implementar ações de promoção da leitura, de modo a que os alunos se tornem leitores autónomos e com gosto pela leitura. Ribeiro et al. (2016) refere a importância de intervir

ao nível da leitura desde o 3º ano de escolaridade uma vez que dificuldades no 1º ano são normais e espera-se que sejam ultrapassadas ao longo do 2º ano, se assim não forem é necessária intervenção de modo a minimizar dificuldades a curto e longo prazo.

O presente estudo integra-se num projeto de intervenção focado no desempenho em leitura de alunos do 3º ano de escolaridade após o contexto de confinamento. De acordo com (Menezes, 2010) a elaboração de um projeto de intervenção requer uma análise conjunta com a comunidade de forma a compreender os problemas aí sentidos, a forma como eles são definidos, os recursos existentes para combater o problema e os grupos-alvo. Assim, neste projeto implementado no contexto da pandemia COVID 19 foram recolhidos vários dados acerca das condições experienciadas no contexto familiar (eg. regime de trabalho dos pais durante o confinamento) e escolar (eg. modalidades de ensino síncrono e assíncrono) dos alunos envolvidos no projeto. Julgamos que a consideração destes variáveis contextuais em futuras análises contribuirão para uma melhor compreensão dos resultados obtidos no final da implementação da intervenção. Uma vez que a literatura refere durante a pandemia as crianças que já apresentam mais dificuldades nas tarefas escolares, terão tido mais dificuldade em se adaptar ao ambiente de aprendizagem online, sendo que nem sempre o ambiente familiar conseguiu garantir todos os recursos materiais (eg. computador e ligação estável à internet). De realçar também o papel dos professores, nomeadamente, na adaptação de materiais de aprendizagem para os alunos que não possuem os meios necessários para acompanhar o ensino à distância, bem como na manutenção de contactos com crianças e famílias que necessitam de maior atenção, apoio e orientação (Cifuentes-Faura, 2020).

Quando pensamos em avaliar o efeito da implementação de uma intervenção, num plano quasi experimental, que implica um grupo de controlo e um experimental, surge a planificação das análises estatísticas a desenvolver e com isto, um passo importante, o estudo das características da amostra antes da implementação da intervenção. Esta análise procura identificar eventuais diferenças entre os grupos nas variáveis dependentes em estudo no momento pré-intervenção. No presente estudo a análise destes dados revelou ausência de diferenças significativas na pré-intervenção entre os grupos relativamente controlo e experimental nos indicadores de leitura deste estudo (Descodificação Leitora, Fluência e precisão leitora, Prosódia- Expressividade/Volume, Construção Frásica, Precisão/Suavidade e Ritmo), indicando que as crianças iniciaram este projeto com níveis similares de desempenho nestas competências. De realçar que nos dois momentos de recolha estes indicadores apresentam associações positivas e significativas mas uma

análise dos seus valores, permite-nos constatar que estas componentes não se sobrepõem. Corroborando a literatura que reconhece que o desempenho na leitura é o reflexo de várias competências, segundo Rasinski (2004), as dimensões que permitem atingir a compreensão leitora são a precisão na descodificação de palavras, o processamento automático e a leitura prosódica. No mesmo sentido, Godde et al. (2019), afirmam que após o conhecimento do conceito de prosódia da leitura foi dada ênfase à prosódia comunicativa de ler em voz alta e o papel do ouvinte, compreendendo-se desse modo que a fluência ultrapassa a questão da precisão e velocidade.

Ainda relativamente à homogeneidade dos dois grupos antes da intervenção, também garantida a homogeneidade dos dois grupos quanto à escolaridade dos pais. Esta condição de homogeneidade no momento pré-intervenção é importante porque a literatura refere que as características relacionadas à escola e ao background familiar, particularmente a educação familiar, poderá ter impacto no progresso educativo das crianças (Machado & Gonzaga, 2007). Na mesma linha, Schunk e Meece (2006) referem que filhos de famílias com níveis de escolaridade mais elevados poderão ter maiores oportunidades proporcionadas pelo seu meio familiar que contribuam para o enriquecimento das suas experiências. Assim, as escolas assumem um papel crucial no sentido de esbater as desigualdades inerentes ao nível socioeconómico das famílias, acentuadas em tempos de pandemia (Cifuentes-Faura, 2020). A implementação de programas de intervenção que atendam à diversidade do desempenhos dos alunos e que implementem práticas baseadas na evidência em domínio transversais como a leitura assume na atualidade um caráter urgente.

A literatura relata as práticas que visam aumentar a velocidade, a precisão e a expressividade na leitura e destaca o recurso à leitura repetida de palavras isoladas e ou textos, a simultaneidade na audição da leitura de um texto e a sua visualização e obtenção de feedback após leitura em voz alta (Ribeiro et al., 2016). Os dados recolhidos em quatro meta-análises recentes mostram evidências de que existem muitas variáveis que podem influenciar os resultados da leitura, nomeadamente a duração da intervenção e das sessões, o número de sessões e o tamanho do grupo. (Gersten et al. , 2020 ; Kim et al. 2020 ; Wanzek et al. , 2016 ; Zimmermann et al. , 2019). Sugerindo-se que intervenções curtas em pequenos grupos homogêneos quanto aos níveis de desempenho, sessões com uma duração máxima de 60 minutos, entre 3-5 vezes por semana, são eficazes na promoção de resultados de leitura, incluindo fluência de leitura (Gersten et al., 2020; Kim et al., 2020; Wanzek et al., 2016). Estes critérios foram garantidos na conceção do programa de

intervenção, cujos resultados imediatos este estudo se propôs avaliar. No entanto, as análises estatísticas desenvolvidas não nos permitem aferir a existência de uma diferença significativa entre os progressos registados pelos dois grupos.

Segundo Lipsey e Cordray (2000), quando os resultados de um programa vão contra aquilo que à partida seria esperado, é conveniente procurar compreender os motivos que levaram a esses resultados. Isto remete-nos para a relação entre a avaliação da intervenção e a avaliação dos resultados, uma vez que a segunda depende de uma implementação adequada da primeira. Nesta lógica, Smith e Ragan (1999), afirmam que para se poder refletir sobre o mérito de um programa através dos seus resultados, é necessário tomar especial atenção ao que de facto aconteceu durante a sua implementação.

Nesta ordem de ideias, não podemos esquecer que a eficácia das intervenções depende da fidelidade da implementação da mesma. Tal como refere Fagan & Mihalic (2003), a adoção de bons programas (com resultados comprovados) não é sinónimo de uma implementação bem sucedida. Para podermos diferenciar um mau programa de um programa mal implementado, Fernández-Ballesteros (2004), refere a pertinência de dividir as avaliações dos programas em duas áreas, a avaliação da implementação e a avaliação do impacto de um programa. Apesar da indicação de Fernández-Ballesteros (2004), a dupla avaliação dos programas não é uma obrigatoriedade e por vezes os estudos focam-se apenas numa das avaliações.

O estudo aqui descrito, desenvolveu uma análise focada exclusivamente nos resultados imediatos, ou seja, procurou avaliar os efeitos imediatos da implementação do projeto, por isso, é provável que existam conclusões erradas acerca do efeito da intervenção, particularmente se esta não tiver sido implementada de forma adequada, pois esta inadequação irá refletir-se nos resultados que estarão exclusivamente a ser tidos em conta para a avaliação do programa (Doueck, Bronson & Levine, 1992).

Tal como já tivemos oportunidade de referir, a implementação de um programa requer uma análise dos fatores ambientais, nomeadamente, a qualidade das interações que ocorrem no contexto da implementação. Cifuentes - Faura (2020), alerta-nos para o impacto do distanciamento das crianças decorrente do encerramento das escolas com o objetivo de conter a pandemia, terá tido, uma vez que a escola oferece diversas oportunidades aos alunos, desde o aumento das suas competências e a possibilidade de se desenvolverem na esfera pessoal, emocional e social, para além de que a criança realiza tarefas onde, à partida se diverte e é estimulada.

Um outro ponto, importante a destacar são as modalidades de intervenção-

presencial ou à distância, apesar deste projeto ter sido pensado para ser implementado à distância para o caso de haver um novo encerramento das escolas, o impacto das alterações constantes ao ensino poderão ter tido impacto na qualidade da implementação do projeto, uma vez que vários grupos iniciaram a intervenção presencial e passaram para intervenção à distância em consequência do encerramento das escolas. Esta alteração poderá ter interferido na qualidade da intervenção, segundo Cifuentes-Faura (2020), crianças de famílias com rendimentos mais baixos tendem a apresentar mais dificuldades na realização das tarefas escolares e a adaptação ao ensino à distância requer a posse de computador ou outros dispositivos eletrônicos, a par de acesso a uma ligação de Internet de qualidade que nem sempre é viável em todas as famílias.

O apoio dos pais no período de confinamento poderá também ele ser um fator para a qualidade da intervenção, uma vez que as crianças eram convidadas a treinar os textos em casa, um fraco acompanhamento poderia desmotivar a criança de realizar este treino, por outro lado, um acompanhamento mais atento poderia até promover uma maior motivação e melhor desempenho do aluno, de acordo com Bjorklund e Salvanes (2011), o papel dos pais e cuidadores em casa é fundamental para minimizar o impacto da pandemia, contribuindo para a viabilidade do ensino à distância, o mesmo autor refere ainda que o desempenho dos alunos está positivamente correlacionado com a educação dos pais.

E não podemos esquecer a influência de fatores emocionais, inerentes ao contexto de pandemia. Segundo Ornell, Schuch, Sordi e Kessler (2020) afirmam que numa pandemia, o medo aumenta os níveis de ansiedade e stress e que para além de um medo concreto da morte, a pandemia COVID-19 tem implicações para outras esferas, das quais, a organização familiar, encerramento de escolas, mudanças nas rotinas de trabalho e isolamento, levando a sentimentos de desamparo e abandono.

Os fatores contextuais inerentes à pandemia, poderão ter afetado os alunos mas também os professores implicados na implementação da intervenção. Apesar de todos os profissionais envolvidos no projeto terem beneficiado de uma formação e apoio/monitorização na implementação do programa, a forma como o projeto foi implementado por cada profissional será eco dos seus estados emocionais, nomeadamente motivacionais. Fontaine (2005) afirma que a motivação está presente no dia-a-dia do indivíduo, referindo a sua importância para iniciar, manter ou terminar qualquer ação. De acordo com Fiorelli (2009) pessoas motivadas tornam-se mais produtivas, agindo com maior satisfação e tendem a atingir os resultados previstos ou até acima do esperado. Sequesseque (2019), afirma que a satisfação laboral do colaborador afeta o seu

desempenho profissional, que tem influência na performance da organização, neste caso, tem influência nos resultados da intervenção.

Conclusão

Os resultados do presente estudo apoiam a ideia de que um programa bem desenvolvido e fundamentado não é suficiente, por si só, para produzir eficácia. É necessário ter em conta um conjunto de fatores que, inter-relacionados poderão estar a ter influência nos resultados esperados, dos quais, as atitudes e disposição dos administradores do programa que poderão influenciar a qualidade da implementação da intervenção, a formação e apoio ao longo da intervenção, a qualidade dos apoios familiares, a possibilidade de acesso a computador e devida ligação à internet para poder participar nas sessões de intervenção.

Os resultados deste estudo, vem neste sentido reforçar a importância de uma completa avaliação do programa, segundo Fagan & Mihalic (2003), a adoção de programas com resultados comprovados não é sinónimo de uma implementação bem sucedida, de modo a proceder a uma distinção entre um mau programa e um programa mal implementado, Fernández-Ballesteros (2004), afirma a pertinência de dividir as avaliações dos programas em duas áreas, a avaliação da implementação e a avaliação do impacto de um programa.

Apesar da pertinência do projeto “Desempenho em Leitura Após o Contexto de Confinamento” comprovada pela literatura tendo em conta as estratégias utilizadas, a implementação deste no agrupamento alvo do presente estudo não revelou efeitos significativos, pelo que teria sido pertinente uma avaliação da implementação, pois, tal como afirma Smith e Ragan (1999), para se poder deduzir o mérito de um programa através dos seus resultados, é necessário que seja possível apreender, com precisão, o que realmente aconteceu durante a sua implementação. Esta análise detalhada permitirá corrigir possíveis imperfeições do projeto de modo a fortalecer a sua pertinência, ao invés de descartar todo o trabalho até então elaborado pela equipa do projeto de forma radical.

No conjunto dos resultados, o presente estudo concentra o seu principal contributo na importância da fidelidade da implementação de um programa, uma vez que as questões de implementação terão impacto nos resultados.

Referências

- Alexandre, N. M. C., & Coluci, M. Z. O. (2011). Validade de conteúdo nos processos de construção e adaptação de instrumentos de medidas. *Ciência e Saúde Coletiva*, Vol, 16 (7), 3061-3068. DOI.10.1590/S1413- 81232011000800006
- Alves, R., Branco, M., Pontes, A. & Castro, S. (2007). Avaliação das dificuldades de leitura e escrita: desenvolvimento da bateria fonológica da Universidade do Porto. *Educação: Temas & Problemas*, Vol, 2 (4), pp. 203-222. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/285806368_Avaliacao_das_dificuldades_de_leitura_e_escrita_Desenvolvimento_da_Bateria_Fonologica_da_Universidade_do_Porto_Assessment_of_reading_and_spelling_problems_Development_of_Porto's_phonological_assessmen#fullTextFileContent
- Andrade, J. (2017). *A Importância do reconto de histórias no desenvolvimento cognitivo de crianças dos 3 anos*. Dissertação de Mestrado, Universidade Fernando Pessoa. Disponível em https://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/6307/1/DM_Joana%20Fraga%20Andrade.pdf
- Barata, M.C., Calheiros, M.M., Patrício, J., Graça, J., & Lima, M.L. (2012). *Avaliação do Programa Mais Sucesso Escolar*. Centro de Investigação e Intervenção Social, Instituto Universitário de Lisboa. Disponível em [https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/202/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=268&fileName=PMSE_Alt_PDF.pdf)
- Bellinger, J. M., & DiPerna, J. C. (2011). Is fluency-based story retell a good indicator of reading comprehension? *Psychology in the Schools*, Vol, 48(2), pp. 416-426. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20563>
- Binder, K., Tighe, E., Jiang, Y., Kaftanski, K., Qi, C. & Ardoin, S. (2013). Reading expressively and understanding thoroughly: An examination of prosody in adults with low literacy skills. *Read Writ*, Vol, 26, pp. 665–680. DOI.10.1007/S11145-012-9382-7
- Bjorklund, A. & Salvanes, K. (2011). Educação e Antecedentes Familiares: Mecanismos e Políticas. *Handbook of the Economics of Education*, Vol, 3, pp. 201-247.

- Carlsson, M., Dahl, B., Öckert, B. e Rooth, D. (2015). The effect of schooling on cognitive skills. *Review of Economics and Statistics*, Vol, 97 (3), pp. 533-547. DOI.10.3386/w18484
- Carvalho, A. e Pereira, M. (2009). O Rei: um teste para avaliação da fluência e precisão da leitura no 1º e 2º ciclos do ensino básico. *Psychologica*, Vol, 51, pp. 283-305. DOI:https://doi.org/10.14195/1647-8606_51_16
- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: el papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Vol, 9 (3), pp. 1-12. Disponível em <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12216/12089>
- Clark, C. H. (1995). Teaching students about reading: A fluency example. *Reading Horizons*, Vol, 35 (3), pp. 250-266. Disponível em https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1422&context=reading_horizons
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Revised Edition. Academic Press. Disponível em https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=rEe0BQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Statistical+power+analysis+for+the+behavioral+sciences.&ots=swWULpMPp6&sig=l3weccS_hthXIVPHH-c5ANLqJH0&redir_esc=y#v=onepage&q=Statistical%20power%20analysis%20for%20the%20behavioral%20sciences.&f=false
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. In. M. Snowling & C. Hume (Eds.). *The science of reading: A handbook* (6-23). Malden, MA: Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch1>
- Colheart M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, Vol 108, pp. 204-256. DOI.10.1037//0033-295X.108.1.204
- Corso, H. & Salles, J. (2009). *Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças*. *Letras de hoje*. Porto Alegre, Vol, 44 (3), pp. 28-35. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/220010162_Relacao_entre_leitura_de_palavras_isoladas_e_compreensao_de_leitura_textual_em_crianças

Decreto-Lei 46/1986 de 14 de Outubro. Diário da República: I Série, nº237, Assembleia da República. Lisboa. Acedido a 09 jun. 2021. Disponível em <https://dre.pt/application/file/a/222361>

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho. Diário da República: I Série, nº 129, Ministério da Educação. Lisboa. Acedido a 09 jun. 2021. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html>

Decreto do Presidente da República n.º 14-A/2020 de 18 de março. Diário da República: I Série No 55 (2020). Acedido a 09 jun. 2021. Disponível em <https://data.dre.pt/eli/decpresrep/14-A/2020/03/18/p/dre>

Doueck, H., Bronson, D., & Levine, M. (1992). Evaluating risk assessment implementation in child protection: issues for consideration. *Child Abuse & Neglect, Vol 16*, pp. 637 – 646. Disponível em https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/66987877/0145-2134_2892_2990102-w20210504-13716-1m2o7zt.pdf?1620160567=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DEvaluating_risk_assessment_implementation.pdf&Expires=1634317628&Signature=YDHGfb6cDEvadehggCT3q6F7x6xAB4qetJpJiA7UBVfDCE2Oyw2KTasruLz5aVGUHWDIqeXE7nvkRx8~THcMDZgN1BomTecipWx80o127INfi10nXhTo5r0Wg50ywNaFMTMZzpeBIXmSbpsYaD37mtl7VXb5umWd-wWfTKEvCBFTgfszMjCNRbAiVq5D1myuUdm5NtUi-I7S7qt8Rp~Ni5Qpxo9ZcdkHylnCTGlvqrq1Zb5KPaG5FqJbYnBrnKd3rM~8UTeuUgfLleQ22R0RGHW-UKIqLy1~lOkFwVxFAlhvdeTkSNpk5YKZUvnOcuFm4WVsDpinPHg0WEy9v6l3olg__&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA

Fagan, A. A., & Mihalic, S. (2003). Strategies for enhancing the adoption of school based prevention programs: Lessons learned from the blueprints for violence prevention replications of the life skills training program. *Journal of Community Psychology, Vol, 31 (3)*, pp. 235-253. DOI.10.1002/jcop.10045.

Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). (2001). *Evaluación de programas: Un guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicología.

Fernández-Ballesteros, R. (2004). *Evaluación psicológica: Conceptos, métodos y estudios de casos*. Madrid: Pirámide.

- Fiorelli, J. (2009). *Psicologia para Administradores: integrando teoria e prática*. Ed. São Paulo, Atlas..
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J. & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, Vol, 13 (2), 401-427. DOI.10.1080/19345747.2019.1689591
- Godde, E., Bosse, M.-L. & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, Vol, 33, pp. 399–426. DOI.10.1007/s11145-019-09968-1.
- Hubert, M., & Vandervieren, E. (2008). An adjusted boxplot for skewed distributions. *Computational Statistics & Data Analysis*, Vol, 52 (12), pp. 5186-5201. DOI.10.1016/j.csda.2007.11.008.
- Hubert, M., & Van der Veeken, S. (2008). Outlier detection for skewed data. *Journal of Chemometrics*, Vol, 22 (3-4), pp. 235-246. DOI.10.1002/cem.1123.
- Justi, C. N. G., & Justi, F. R. R. (2009). Os efeitos da Lexicalidade, Frequência e Regularidade na Leitura de Crianças Falantes do Português Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Vol, 22 (2), pp. 163-172. DOI.10.1590/S0102-79722009000200001
- Kim, D., An, Y., Gladys Shin, H., Lee, J., & Park, S. (2020). A meta-analysis of single-subject reading intervention studies for struggling readers: Using Improvement Rate Difference (IRD). *Heliyon*, Vol, 6 (11), pp. 1-8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05024>
- Kirby, J., Georgiou, G., Martinussen, R. & Parrila, R. (2010). Naming Speed and Reading: From Prediction to Instruction. *Reading research quarterly*, Vol, 45(3), pp. 270-376. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/27822891>
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press.

- Koskinen, P. S., & Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *Reading Teacher, Vol. 40 (1)*, pp. 70–75. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/20199307>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., e Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, Vol, 45 (2)*, pp. 230-251. DOI.10.1598/RRQ.45.2.4
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, Vol, 33*, pp. 159-74. DOI.10.2307/2529310
- Lipsey, M. W. & Cordray, D. S. (2000). Evaluation methods for social intervention. *Annual Review of Psychology, Vol, 51*, pp. 345-375. DOI.10.1146/annurev.psych.51.1.345
- Machado, D. & Gonzaga, G. (2007). O impacto dos fatores familiares sobre a defasagemidade-série de crianças no Brasil. *Revista brasileira de Economia. Vol, 61 (4)*, pp. 449-476. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-71402007000400002>
- Marôco, J. (2007). *Análise estatística com utilização do SPSS (3ª ed.)*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mcewan, E. (2009). *Teach them all to read: catching kids before they all fall through the cracks*. California: Corwin.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção Comunitária: Uma Perspectiva Psicológica*. Livpsic.
- Ming, K., & Dukes, C. (2008). Fluency: A Necessary Ingredient in Comprehensive Reading Instruction in Inclusive Classrooms. *TEACHING Exceptional Children Plus, Vol, 4*, pp. 2-11. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ967480.pdf>
- Miot, H. (2017). *Avaliação da normalidade dos dados em estudos clínicos e experimentais*. Editorial. J Vasc Bras. Disponível em <https://www.scielo.br/j/jvb/a/FPW5hwZ6DTH4gvj5mJYpt6B/?lang=pt&format=pdf>
- Miura, C., Gallani, M., Domingues, G., Rodrigues, R., & Stoller, J. (2010). Adaptação cultural e análise da confiabilidade do instrumento. Modified Dyspnea Index para a cultura brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem, Vol, 18 (5)*, pp. 1020-

1030.

DOI.10.1590/S0104- 11692010000500025.

- Montero, I., & León, O. (2007). A guide for naming research studies in Psychology. *Journal of Clinical and Health Psychology, Vol, 7*, pp. 847–862. Disponível em http://www.aepc.es/ijchp/GNEIP07_es.pdf
- Morais, J. (1997). *A Arte de Ler, Psicologia Cognitiva da Leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Navas, A., Pinto, J. & Dellisa, P. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Rev Soc Bras Fonoaudiol, Vol, 14 (3)*, pp. 553-559. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000400021>
- NICHHD, N. I. (2000). *Teaching Children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implication for reading instruction*. Report of the National Reading Panel, cp. 3, pp. 188-226. Disponível em <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Ornell, F., Schuch, J., Sordi, A., & Kessler, F. (2020). “Pandemic fear” and COVID-19: mental health burden and strategies. *Braz K Psychiatry, Vol, 42 (3)*, pp. 232-235. DOI.10.1590/1516-4446-2020-0008
- Pajares, F., Urdan, T., (2005), *Self-efficacy beliefs of adolescents*. IAP (Information Age Publishing). USA.
- Palacio, A. & Múnera, V. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios, Vol, 12(20)*, pp. 173-198. DOI.10.25057/issn.2145-2776
- Perroca, M. G., & Gaidzinski, R. R. (2003). Avaliando a confiabilidade interavaliadores de um instrumento para classificação de pacientes: Coeficiente Kappa. *Revista Escola de Enfermagem USP, Vol, 37 (1)*, pp. 72-80. DOI.10.1590/S0080-62342003000100009
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=ED483166>

- Rasinski, T. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, Vol, 61 (6), pp. 46-51. Disponível em http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, Vol, 7 (1), pp. 3-12. Disponível em <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053609.pdf>
- Rasinski, T. V. (1990). Investigating measures of reading fluency. *Educational Research Quarterly*, Vol, 14(3), pp. 37-44. Disponível em <https://psycnet.apa.org/record/1991-34771-001>
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D. & Nichols, W. D. (2016) Alternative Text Types to Improve Reading Fluency for Competent to Struggling Readers. *International Journal of Instruction*, Vol, 9 (1), pp. 163-178. Disponível em <https://eric.ed.gov/?id=EJ1086966>
- Rasinski, T. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers – method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly*. Vol, 25. DOI.10.1080/10573560802683622.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2005). *3-Minute reading assessments: Word recognition, fluency and comprehension*. New York, NY: Scholastic Incorporated.
- Rasinski, T., Padak, N., Linek, W. & Sturtevant, E. (1994). Effects of Fluency Development on Urban Second-Grade Readers, *The Journal of Educational Research*, Vol, 87 (3), pp. 158-165, DOI: 10.1080/00220671.1994.9941237
- Reis, A., Faisca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2006). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1ºciclo do ensino básico. Coimbra: Almedina. Disponível em https://pure.mpg.de/rest/items/item_101991_16/component/file_102803/content
- Reis, C. (2009), *Programas de Português do Ensino Básico*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular/Ministério da Educação. Lisboa: ME. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues>
- Ribeiro, I., Viana, F., Santos, S., Cadime, I., Chaves-Sousa, S., Vale, A. & Spinillo, A. (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura*. CEGOC-TEA. Disponível em

http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/42998/1/BAL_Manual%20t%20c3%a9cnico%20%28formato%20ebook%29.pdf

- Ribeiro, I., Viana, F., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender*. Edições Almedina S.A.
- Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed.). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. (1979) The Method of Repeated Readings. *The Reading Teacher, Vol, 32*, pp. 403-408. Disponível em <https://www.jstor.org/stable/20194790>
- Schawartz, A. & Rothbart, M. (2019). Let Them Eat Lunch: The Impact of Universal Free Meals on Student Performance. *Journal of Policy Analysis and Management, Vol, 39(2)*, pp. 376-410. DOI.10.1002/pam.22175
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, Vol, 12*, pp. 177–186. DOI: <https://doi.org/10.1080/10862968009547369>
- Sequesseque, R., (2019). *A motivação para o desempenho profissional: caso de estudo*. Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Setúbal. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/30730/1/Relatorio.pdf>
- Silva, T. & Nakano, T. (2019). Escala Informativa de Avaliação das Características Criativas: Evidências de Validade de Conteúdo. *Avaliação Psicológica, Vol, 18(2)*, pp. 166-175. DOI.10.15689/ap.2019.1802.14675.07
- Smith, P.L., & Ragan, T. J. (1999). *Instructional design* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Soriano-Ferrer, M., Morte-Soriano, M. R., Begeny, J. & Piedra-Martínez E (2021) Psychoeducational Challenges in Spanish Children With Dyslexia and Their Parents' Stress During the COVID-19 Pandemic. *Front. Psychol. 12:648000*. doi: 10.3389/fpsyg.2021.648000
- UNESCO, (2020). A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planeamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19. Paris: Unesco. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>.

- Steenbeek-Planting, E. G., van Bon, W. H. J., & Schreuder, R. (2012). Improving word reading speed: individual differences interact with a training focus on successes or failures. *Read Writ. Vol, 25*, pp. 2061–2089. DOI.10.1007/s11145-011-9342-7
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M.A., Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of Tier 2 type reading interventions in grades K-3. *Educational Psychology Review, Vol, 28(3)*, pp. 551-576. DOI.10.1007/s10648-015-9321-7.
- Wennerstrom, A. (2001). *The music of everyday speech: Prosody and discourse analysis*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wolf, M., & Bowers, P.G. (1999). The double-deficit hypothesis for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, Vol, 91(3)*, pp. 415–438. DOI.10.1037/0022-0663.91.3.415
- Young, C., Mohr, K. & Rasinski, T. (2015). Reading Together: A Successful Reading Fluency Intervention. *Literacy Research and Instruction, Vol, 54(1)*, pp. 67-81. DOI.10.1080/19388071.2014.976678
- Zanotto, M. (2003). Recontar Histórias - Actividade é importante para a formação das crianças pré-escolares. *Revista do Professor. Vol, 19(74)*, pp. 5-9.
- Zimmermann, L.M., Reed, D.K., & Aloe, A.M. (2019). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education, Vol, 42(2)*, pp. 78-93. DOI.10.1177/0741932519855058