

**Universidades Lusíada**

Mendes, Anabela da Cunha Caetano

**A relação entre as competências de literacia emergente e o desempenho na leitura, num contexto de ensino à distância**

<http://hdl.handle.net/11067/6644>

**Metadados**

**Data de Publicação**

2022

**Resumo**

A pandemia de COVID-19 trouxe inúmeras implicações nas diversas esferas da vida, designadamente na aprendizagem dos alunos. Os sucessivos confinamentos e aulas à distância, poderão ter condicionado a aquisição daquela que é a base de todas as restantes aprendizagens, a leitura. O presente estudo emerge da necessidade de analisar se o contexto de ensino à distância condicionou a aprendizagem da leitura das crianças que entraram para a escolaridade formal no ano letivo de 2020/2021. Assim, preten...

The COVID-19 pandemic has had numerous implications in different spheres of life, and more specifically in student learning. Lockdowns and online teaching may have conditioned the acquisition of what is considered to be the basis of all other learning; reading. The present study emerges from the necessity to analyze whether the context of distance learning conditioned the learning to read of children who entered school in 2020/2021. Thus, it is intended, on one hand, to verify whether emerging ...

**Palavras Chave**

Psicologia, Psicologia da educação, Literacia emergente - Aprendizagem da leitura, Ensino à Distância - COVID-19, Teste psicológico - Teste de Identificação de Competências Linguísticas, Teste psicológico - Bateria de Provas Fonológicas, Teste psicológico - O Rei - Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura, Teste psicológico - BAL - Bateria de Aptidões Linguísticas

**Tipo**

masterThesis

**Revisão de Pares**

Não

**Coleções**

[ULP-IPCE] Dissertações



Universidade Lusíada  
Porto

# A relação entre as competências de literacia emergente e o desempenho na leitura, num contexto de ensino à distância

---

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

---

Anabela Cunha Caetano Mendes

---



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada  
Porto

# A relação entre as competências de literacia emergente e o desempenho na leitura, num contexto de ensino à distância

---

**Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação**  
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

PORTO, 2022

---

**Anabela Cunha Caetano Mendes**

---

Trabalho efectuado sob a orientação do/a  
**Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho**



instituto de psicologia  
e Ciências da Educação  
Universidade Lusíada

## Agradecimentos

Ao longo desta jornada, confesso, que fui feliz. Encarei sempre com rigor esta etapa do meu percurso acadêmico, mas também com a leveza e serenidade que a maturidade nos traz. Nesta caminhada, as aprendizagens foram incontáveis. Houve, naturalmente, muitas “mãos” a guiar-me e puxar-me, dando-me o incentivo vital para que esteja hoje, aqui, a um passo de terminar.

Agradeço ao Professor Doutor Vítor Alexandre Coelho pela dedicação inigualável, pela disponibilidade e incentivo constante, pela motivação para fazer mais e melhor. A todos os professores, que por mim se cruzaram ao longo destes dois anos, e que contribuíram para que esta fosse uma jornada prazerosa de procura pelo saber e pelo conhecimento. Às minhas colegas de curso, por termos percorrido juntas este caminho.

Agradeço, por fim, ao meu marido por ser o meu pilar e o meu porto seguro. E a ti, minha Kelly, por seres a minha verdadeira motivação nesta “busca” de conhecimento e procura de novas aprendizagens, porque quero ser, para ti, uma inspiração e um motivo de orgulho...hoje e sempre.

## Resumo

A pandemia de *COVID-19* trouxe inúmeras implicações nas diversas esferas da vida, designadamente na aprendizagem dos alunos. Os sucessivos confinamentos e aulas à distância, poderão ter condicionado a aquisição daquela que é a base de todas as restantes aprendizagens, a leitura. O presente estudo emerge da necessidade de analisar se o contexto de ensino à distância condicionou a aprendizagem da leitura das crianças que entraram para a escolaridade formal no ano letivo de 2020/2021.

Assim, pretende-se, por um lado, verificar se as competências de literacia emergente, nomeadamente a consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário, avaliadas no início do 1º ano de escolaridade, se mantiveram preditoras do desempenho da leitura num contexto de ensino à distância e, por outro lado, analisar se o número de dias na modalidade de ensino à distância condicionou o desempenho da leitura no 2º ano de escolaridade.

Participaram neste estudo 71 crianças, atualmente no 2º ano, de seis escolas básicas do Agrupamento de Escolas Trigal Santa Maria, previamente avaliadas nas competências de literacia emergente em estudo, no início do 1º ano. Num primeiro momento foram usados instrumentos para a avaliação do vocabulário e reconhecimento de letras, o Teste de Identificação de Competências Linguísticas (Viana, 2004) e para a avaliação da consciência fonológica recorreu-se à Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003b). Num segundo momento de avaliação foram usadas as provas O REI - Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura (Carvalho, 2010) e a BAL – Bateria de Aptidões Linguísticas (Ribeiro & Viana, 2014) para avaliação da compreensão oral. Para a recolha de dados relativas ao número de dias que cada aluno esteve em aulas à distância foi elaborado um inquérito no *Google Forms* para os professores de cada turma.

Os resultados obtidos mostram que as competências em estudo predizem de forma significativa o desempenho na leitura, sendo a consciência fonológica o preditor mais forte. Estes resultados mostram que as competências de literacia emergente se mantiveram preditoras na aquisição da leitura num ano marcado pela pandemia *COVID-19*. Os resultados mostram ainda que o número de dias que as crianças estiveram em aulas à distância teve impacto na fluência da leitura.

## Abstract

The *COVID-19* pandemic has had numerous implications in different spheres of life, and more specifically in student learning. Lockdowns and online teaching may have conditioned the acquisition of what is considered to be the basis of all other learning; reading. The present study emerges from the necessity to analyze whether the context of distance learning conditioned the learning to read of children who entered school in 2020/2021.

Thus, it is intended, on one hand, to verify whether emerging literacy skills, namely phonological awareness, letter recognition and vocabulary, assessed at the beginning of the 1<sup>st</sup> grade, remained predictors of reading performance during the pandemic context. And, on the other hand, to analyze whether the number of days of online teaching conditioned reading performance in the 2<sup>nd</sup> grade.

Seventy-one 2<sup>nd</sup> grade students, from six elementary schools of Trigal Santa Maria School, participated in this study. They had been previously evaluated regarding emerging literacy skills, at the beginning of the 1<sup>st</sup> grade. The instruments used to assess vocabulary and letter recognition, were the Identification Test of Linguistic Competencies (Viana, 2004) and for the assessment of phonological awareness, the Phonological Test Battery (Silva, 2003b) was used. In a second moment of evaluation, the tests O REI - Assessment of reading fluency and accuracy (Carvalho, 2010) and BAL - Battery of Linguistic Aptitudes (Ribeiro & Viana, 2014) were used to assess oral comprehension. To collect data on the number of days each student was in online classes, a survey was carried out on *Google Forms* for teachers of each class.

The results showed that the emerging literacy skills significantly predicts reading performance, with phonological awareness being the strongest predictor. These results show that emerging literacy skills remained predictors of reading acquisition in a year marked by the *COVID-19* pandemic. The results also showed that the number of days in which children had online teaching had an impact on reading fluency.

*Palavras-chave: literacia emergente; competências de literacia emergente; ensino à distância; aprendizagem da leitura*

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Introdução .....  | 1  |
| Conceito de Leitura .....   | 3  |
| Modelos Explicativos da Leitura.....  | 6  |
| Competências de literacia emergente .....   | 8  |
| A Consciência Fonológica .....  | 10 |
| O Vocabulário .....   | 15 |
| O Reconhecimento de Letras .....  | 17 |
| A pandemia COVID19 e o ensino à distância.....                                      | 19 |
| Objetivo Geral/Pertinência do estudo .....  | 22 |
| Questão de Investigação.....  | 22 |
| Metodologia .....   | 24 |
| Participantes .....   | 24 |
| Medidas de Avaliação .....  | 24 |
| Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003b).....                                   | 24 |
| Avaliação da Linguagem Oral – ALO (Sim-Sim, 2004).....                              | 25 |
| Reconhecimento de Letras.....   | 25 |
| O REI - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura (Carvalho, 2010) ..... | 25 |
| Bateria da Avaliação da Leitura - BAL (Ribeiro & Viana, 2014).....                  | 25 |
| Ensino à distância .....  | 26 |
| Procedimentos .....   | 26 |
| Análises Estatísticas .....   | 27 |
| Resultados .....  | 29 |
| Estatística Descritiva .....  | 29 |
| Discussão .....   | 35 |
| Impacto das competências de literacia emergente no desempenho na leitura .....      | 35 |
| Impacto do ensino à distância no desempenho da leitura .....                        | 38 |

|                                  |    |
|----------------------------------|----|
| Limitações .....                 | 39 |
| Implicações futuras .....        | 40 |
| Referências Bibliográficas ..... | 41 |

## Índice de tabelas

|               |    |
|---------------|----|
| Tabela 1..... | 29 |
| Tabela 2..... | 30 |
| Tabela 3..... | 31 |
| Tabela 4..... | 31 |
| Tabela 5..... | 32 |
| Tabela 6..... | 33 |
| Tabela 7..... | 34 |
| Tabela 8..... | 34 |

## Introdução

*“Quem gosta de ler não duvida de que a leitura confere um poder extraordinário pois, em qualquer momento e em qualquer circunstância, dá acesso a conhecimentos, experiências, reflexões, convicções, sentimentos, desejos ou sonhos de quem, nos mais variados locais da terra e nas mais variadas épocas da história, decidiu usar a escrita para comunicar”*

*(Alçada, 2022, p. 10)*

O verbo ler deriva do latim *legere*, que significa colher. O significado remonta à civilização romana, que atribuiu este significado considerando que ler é colher o que o outro escreveu (Cadório, 2001). A leitura é um processo complexo e multidimensional que foi, durante muito tempo, considerada uma operação meramente perceptiva, não sendo consideradas outras competências que poderiam influenciar a aprendizagem da leitura (Martins & Niza, 2014). Durante séculos prevaleceu a abordagem sustentada no desenvolvimento físico e maturação neurológica das crianças que coincidiria com a entrada no ensino formal, por volta dos 6 anos (Viana & Teixeira, 2002), existindo uma valorização clara das dimensões cognitivas e perceptivas associadas à aprendizagem da leitura e da escrita. Não havia, por isso, uma preocupação com a estimulação precoce das competências de literacia emergente, havendo pouco contato das crianças com o material impresso antes da entrada para o ensino formal (Cruz, 2011). Sabe-se hoje que a leitura envolve várias dimensões, todas igualmente importantes, que vão desde a linguagem oral, ao processamento visual, à percepção e reconhecimento das palavras, à cognição, afetos e interações culturais (Viana et al., 2010).

Atualmente assume-se que a aprendizagem da leitura sendo um processo complexo, pode ser facilitado pelas competências de literacia emergente adquiridas precocemente antes da entrada para o ensino formal (Cruz et al., 2014; Redig, 2018; Gersten et al., 2020). Existe um firme consenso na literatura em considerar que a leitura constitui a base de todas as aprendizagens escolares (Cruz, 2007; Sénéchal & LeFevre, 2002; Sim-Sim, 1998) que, conseqüentemente, irá afetar todo o percurso escolar da criança (Cruz et al., 2014; Sim-Sim, 1998; Stanovich, 1986; Viana 2002). O desenvolvimento de competências de literacia, em idades precoces, parece desempenhar um papel relevante no subsequente processo de aprendizagem e de aquisição da leitura e da escrita (Schatschneider et al., 2004). Cada vez mais as competências de literacia emergente têm assumido relevância na nossa sociedade (Cruz, 2011; Silveira, 2012) e, conseqüentemente, têm tido cada vez mais atenção política. Este

incremento de atenção política tem resultado num aumento de respostas governamentais, o que por sua vez, tem levado a várias mudanças no contexto escolar (Cruz et al., 2014). Atualmente, os projetos de intervenção no pré-escolar, na área da literacia emergente, têm sido mais frequentes nas escolas e têm sido uma aposta de diversas autarquias. Projetos como “O Crescer do Ler” da Câmara Municipal de Santa Maria da Feira, o projeto de literacia emergente da Câmara Municipal de Lousã, o projeto “A Ler Vamos” da Câmara Municipal de Matosinhos e o projeto “Ler e Escrever a Valer”, da Câmara Municipal de Valongo, são alguns exemplos.

Desta forma, o estudo das competências de literacia emergente adquiridas ainda na educação pré-escolar, têm despertado o interesse de muitos investigadores portugueses nas últimas décadas (e.g., Cadime et al., 2009; Cruz et al. 2014; Rodrigues et al., 2022; Viana et al., 2010). Particularmente, o modo como se processa a aprendizagem da leitura e os facilitadores dessa aprendizagem têm sido alvo de uma crescente atenção por parte, não só da comunidade científica, mas também da comunidade escolar (Salvador & Alves Martins, 2017).

Parece consensual que a aquisição de competências de leitura condiciona o percurso escolar do aluno em todas as áreas de saber (Cruz, 2007; Cruz et al., 2014; Viana, 2002). No entanto, nos últimos anos, a pandemia de *COVID-19* veio criar um contexto novo de ensino e acentuar, de forma ímpar, as vulnerabilidades sociais da população (Vieira & Seco, 2020). As crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, nomeadamente a nível cultural e económico, foram, possivelmente, as mais afetadas, pois viram reduzidas as suas oportunidades de acesso a materiais e experiências que só o contexto escolar lhes poderia fornecer (Queirós et al., 2021; Vieira & Seco, 2020). Esta noção é realçada por Hodges et al. (2020) que afirmaram que a falta de recursos tecnológicos de algumas famílias, não colmatadas pelas escolas em diversas situações, causaram a impossibilidade de inúmeros alunos terem acesso a aulas à distância. O novo contexto de ensino à distância veio alterar metodologias de ensino um pouco por todo o mundo (Queirós et al., 2021). As adaptações à nova realidade, e ao novo contexto, foram céleres, mas causaram inquietações nos docentes em relação às aprendizagens que seriam feitas pelos alunos neste contexto (Queirós et al., 2021).

Face ao potencial disruptor identificado da pandemia de *COVID-19* sobre o funcionamento escolar, importa analisar se a mesma possa ter alterado de alguma forma o consenso relativo à capacidade preditora das competências de literacia emergente no desempenho da leitura.

Neste sentido, o presente estudo pretende analisar se a pandemia *COVID-19*, e os sucessivos confinamentos que impuseram aulas à distância às crianças que iniciavam o seu percurso escolar formal no ano de 2020, alteraram o valor preditor das competências de

literacia emergente no sucesso na aquisição da leitura, bem como perceber se o tempo que estas crianças estiveram em aulas à distância influenciou a aprendizagem da leitura.

O presente estudo está estruturado em diferentes capítulos. Em primeiro lugar, estruturou-se o enquadramento teórico, onde se apresenta a revisão de literatura sobre o conceito de leitura, bem como os modelos conceptuais subjacentes e a descrição das competências de literacia emergente em estudo. De seguida, definiu-se o objetivo e as hipóteses de investigação e, posteriormente, a metodologia do estudo. Por fim, apresentou-se os resultados, a discussão dos mesmos e as implicações futuras.

### **Conceito de Leitura**

“Ler é compreender. Ao ler, o sujeito constrói sentidos, mobilizando diferentes competências.”  
(Viana et al., 2010, p.10)

A definição de que ler é o ato de simplesmente conhecer e saber juntar as letras é hoje vista como redutora, simplista e obsoleta. Atualmente, assume-se que ler é uma atividade complexa que envolve, não só a descodificação de um código, mas também a construção de um significado para o que se lê (Gersten et al., 2020).

A definição deste conceito, bem como as metodologias mais eficazes para a instrução formal da leitura e da escrita, não reúnem ainda consenso na comunidade científica, existindo diversas definições alternativas (Viana, 2007). O que parece consensual é que a leitura é o produto de várias interações e de vários processos (Viana, 2009), nomeadamente da interação entre o leitor, o texto e o contexto (Giasson, 2000). O leitor assume-se como o componente mais complexo nesta interação, pois são os seus conhecimentos prévios, experiências pessoais anteriores e estruturas cognitivas que mais influenciarão o processo de aprendizagem da leitura (Cruz, et al., 2014; Sim-Sim, 1998; Viana, 2009). *“No essencial, ler assume-se como um processo cognitivo complexo através do qual transformamos símbolos escritos em sons da fala e lhes conferimos significado”* (Martins, 2022, p.84).

Deste modo, o ensino eficaz da leitura, implica o conhecimento de aspetos exclusivos da aprendizagem da leitura, bem como de métodos e técnicas específicos. Para a aprendizagem da leitura importa o conhecimento da natureza e funcionamento do código escrito, das relações entre a linguagem e a escrita e conhecimentos de fonologia (Martins, 2022).

Na visão de Dehaene (2012), a leitura depende da compreensão do princípio alfabético, da competência de quem lê para descodificar o código e da constituição do léxico ortográfico. A primeira etapa no processo de leitura é consciencialização da existência dos fonemas, essa é

a primeira descoberta que fazemos quando aprendemos o alfabeto. O leitor precisa, primeiro, conseguir identificar as letras (grafemas) bem como os sons que as representam (fonemas). Para que o leitor tenha consciência dos fonemas/grafemas, e consiga chegar à descodificação, tem de haver uma instrução, ou seja, uma aprendizagem prévia (Morais, 2014). Para descodificar qualquer palavra numa língua, a criança tem de assimilar as correspondências entre os grafemas e os fonemas e adquirir, de forma gradual, o conhecimento do código ortográfico da sua língua. Com a prática, o leitor, vai-se tornando cada vez mais competente na associação dos grafemas aos fonemas, executando com mais rapidez e precisão ao longo do tempo (Sim-Sim, 1998).

Quando se dá a aprendizagem da leitura é essencial fazer a distinção entre a descodificação e o reconhecimento da palavra. É também crucial perceber o papel da automaticidade no reconhecimento de palavras, e da fluência, na compreensão leitora (Martins, 2022). Paige e Rasinski (2014) reforçam, nos seus estudos, a teoria do automatismo da leitura de LaBerge e Samuels (1974) que preconiza que a precisão, velocidade e automatismo da descodificação e do reconhecimento das palavras devem tornar-se mecânicos, não implicando, por isso, esforço para o leitor. Só quando este processo se torna totalmente mecânico e automático é que se libertam recursos cognitivos para a compreensão do texto. À medida que aumenta a rapidez na identificação das palavras, maior será a “disponibilidade da memória de trabalho” para todas as questões relacionadas com a sintaxe, semântica e organização do texto (Morais, 2014). Em suma, a leitura só se torna veloz e mecanizada quando o leitor adota uma estratégia de reconhecimento direto das palavras (Costa, 2012). Um bom leitor, reconhece de forma automática a palavra que está à sua frente, ao contrário dos leitores menos hábeis ou que necessitam ainda de identificar a palavra, por exemplo, no início da escolaridade (Carvalho, 2010; Costa, 2012). Reconhecer a palavra automaticamente é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar (Giasson, 2000).

A fluência é, assim, o reconhecimento automático e sem esforço das palavras (Kuhn et al., 2010; Rasinski et al., 2020), implicando velocidade, precisão e prosódia (Begeny et al., 2009). De acordo com Samuels (2006) podemos considerar a fluência na leitura como uma medida da capacidade para decifrar e compreender o que se leu. Neste sentido, a investigação tem vindo a mostrar que uma insuficiente fluência na leitura é considerada um preditor de dificuldades ao nível da compreensão leitora (Fuchs et al., 2001; Rasinski, 2004). Quando não existe fluência na leitura, a consequência é o esquecimento do que está a ser lido, antes mesmo de ser compreendido (Martins, 2022). A compreensão leitora exige competências de descodificação bem como de fluência com a prosódia e expressividade adequada (Martins,

2022). A conjugação destas capacidades permite que o leitor se dedique à compreensão do texto e não à descodificação (Rasinski 2004).

A compreensão da leitura envolve, assim, processos cognitivos, linguísticos e metacognitivos (Giasson, 2000). Estes processos são essenciais para a compreensão da leitura e possibilitam ao leitor compreender o sentido do texto. A compreensão leitora é, por isso, um processo ativo no qual o ser humano faz as suas construções de significados com base nos seus conhecimentos anteriores (Cadime et al, 2017; Giasson, 2000). É essencial que o leitor entenda o significado, não só das palavras, mas também o significado das palavras juntas numa frase e das frases num texto.

Tighe e Schatschneider (2014) numa meta-análise, concluíram, que a descodificação e reconhecimento da palavra é o preditor mais relevante na compreensão da leitura no 2º e 3º ano de escolaridade, mas não assume a mesma relevância nos anos de escolaridade subsequentes. As dificuldades de compreensão leitora em anos mais avançados poderão ser explicadas, segundo estes autores, pelas lacunas no vocabulário, no entanto, problemas com a descodificação e fluência nos primeiros anos de escolaridade parecem ainda assim afetar a compreensão leitora nos anos posteriores. Outros estudos referidos por Cadime et al. (2017) concluíram, no entanto, que a descodificação e a fluência eram bons preditores de compreensão de leitura tanto no 2º ano de escolaridade como no 4º ano. Segundo estes autores a compreensão oral é o preditor mais forte, sendo uma variável mediadora da relação entre descodificação e compreensão leitora, não sendo, no entanto, uma variável mediadora na relação entre compreensão oral e compreensão leitora. Ainda em Portugal têm sido levados a cabo estudos com o objetivo de examinar a direccionalidade das relações entre compreensão leitora, compreensão oral, leitura de palavras e fluência (Matos et al., 2019; Rodrigues et al., 2022; Santos et al., 2019). Estes investigadores concluíram haver uma relação recíproca, que é mais evidente nos primeiros anos de escolaridade, entre compreensão oral e compreensão leitora, bem como entre vocabulário e compreensão leitora, que se mantém ao longo dos anos (Rodrigues et al., 2022).

Em suma, ler não é somente o ato de decifrar o sistema alfabético e da sua automatização (Sim-Sim, 2001; Smith, 1991). Ler é essencialmente compreender o significado daquilo que se leu (Sim-Sim, 1998, 2001). A leitura, tendo muitas definições, resume-se a descodificar e compreender (Machado, 2017; Martins, 2022).

## Modelos Explicativos da Leitura

Desde a década de 70 que foram surgindo modelos explicativos da aprendizagem da leitura (Oliveira & Mota, 2017), mas segundo estes autores, nenhum teve até à data de hoje tanta relevância como o Modelo Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986).

Gough e Tunmer (1986) propõem, no seu modelo, uma fórmula explicativa da leitura, onde a compreensão da leitura resulta do produto entre a descodificação e a compreensão oral, ou seja,  $CL=CO \times D$ . O Modelo Simples de Leitura assenta, por isso, na premissa que tanto a descodificação como a compreensão oral assumem papéis preponderantes na leitura. Deste modo, os autores descrevem a descodificação como a capacidade de decifrar o código escrito, ou seja, de ler as palavras. Descodificar é, nesta perspetiva, reconhecer a palavra de forma rápida e automática (Hoover & Gough, 1990). Já a compreensão oral é definida como “*a competência responsável pela atribuição de significado a discursos seguindo as regras gramaticais da língua*” (Sim-Sim et al., 1997, p. 26). A compreensão oral também pode ser definida como um processo ativo no qual os sujeitos interpretam a linguagem falada para construir significados, associando o que ouvem aos seus conhecimentos prévios (Cadime et al., 2017). Deste modo, de acordo com este modelo, a descodificação é fundamental para a compreensão da leitura, mas, só por si, não é suficiente. De igual modo, a compreensão oral, por si só, não explica a compreensão leitora. Uma insuficiente aquisição de uma destas competências irá afetar o desempenho na compreensão da leitura (Gough e Tunmer, 1986).

Parece importante realçar que a descodificação, à entrada para o ensino formal, assume-se como a competência mais relevante estando intrinsecamente ligada a competências como a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e o vocabulário, competências estas que se consideram importantes para um desenvolvimento adequado da capacidade de descodificar o código escrito (Gough & Tunmer, 1986). Assim, numa fase inicial a compreensão do que se lê é apenas explicada pela leitura das palavras isoladas. A compreensão leitora vai-se desenvolvendo posteriormente à medida que a descodificação se automatiza (Oliveira & Mota, 2017).

Gough e Tunmer (1986), no seu modelo, descrevem para além da noção de descodificação e compreensão oral, a noção de compreensão leitora como a capacidade de interpretar e tirar significado, baseada em informação gráfica que é alcançada através da visão (Cruz, 2011). A compreensão leitora será, portanto, uma relação bilateral entre descodificação e compreensão oral. Estes autores defendem que para que haja uma eficaz compreensão leitora, os alunos devem ser proficientes na descodificação e compreensão da linguagem oral (Hoover

& Gough, 1990). Este modelo explicativo da leitura postula, assim, que a compreensão da leitura é o objetivo principal da aprendizagem da leitura (Oliveira & Mota, 2017). Embora não haja uma única definição, existe consenso na literatura em relação a este conceito. A compreensão leitora é uma habilidade complexa que envolve a integração de informações, construir deduções e produzir significados através do contato com a linguagem escrita (Cadime et al, 2017; Cruz et al., 2014). Assim sendo, compreender o significado implícito de um texto depende de alguns processos que se relacionam entre si.

O modelo, embora pareça simplificado para a complexidade que é o fenómeno da leitura, parece reunir consenso na comunidade científica (Oliveira & Mota, 2017). Também Cadime et al. (2017), concluíram que o Modelo Simples de Leitura é um modelo válido para explicar a variabilidade da compreensão leitora no português (de Portugal) e salientam que as intervenções para aumentar os níveis de compreensão leitora devem focar as competências de descodificação, fluência e compreensão oral.

Adicionalmente, estudos de Adlof et al. (2006) demonstram que os dois componentes principais do Modelo Simples de Leitura explicam uma grande parte da compreensão de textos. Num estudo, conduzido por Florit e Cain (2011), enfatizou-se a relação entre descodificação e compreensão oral analisando as variâncias consoante as ortografias. No estudo de meta-análise destes autores foi testada a validade do Modelo Simples de Leitura em alunos iniciantes na leitura do inglês e de outros leitores de línguas com ortografias mais transparentes. As conclusões ressaltam que o peso da descodificação e da compreensão oral na compreensão leitora difere consoante a língua/ortografia (Florit e Cain, 2011).

De igual modo, Coltheart e colaboradores, nos anos 80, apresentaram o Modelo da Dupla Via para explicar modo como se processa a descodificação leitora (Snowling & Hulme, 2005). Segundo este modelo, os leitores recorrem a duas vias para conseguirem ler um texto em voz alta, a via fonológica e a via lexical (Snowling & Hulme, 2005). A via fonológica baseia-se na conversão grafema-fonema, permitindo assim ao leitor ler palavras desconhecidas. A via lexical permite ao leitor ler as palavras acedendo ao seu léxico, ou seja, às palavras já armazenadas no léxico mental. Por esta via é possível ao leitor identificar e reconhecer as palavras que já leu anteriormente e assim perceber se a palavra está escrita corretamente pois identifica a forma gráfica da palavra, entende e reconhece o seu significado e identifica os sons da palavra associando a sua forma escrita à sua forma falada (Snowling & Hulme, 2005). Este modelo pressupõe que as palavras com as quais os leitores têm mais contato são mais facilmente reconhecidas e lidas de forma mais hábil. O leitor necessita de aceder primeiramente às regras grafo-fonémicas pela via fonológica, e quando se torna mais experiente neste

processo, com o aumentar do contacto com o material impresso, passa a fazer o reconhecimento das palavras de forma automática e, conseqüentemente, acede ao léxico mental pela via lexical (Hoover & Gough, 1990). Em suma, para ler é fundamental identificar as letras e as palavras e discriminá-las em termos perceptivos, mas identificar as letras é insuficiente. É necessário obter a forma fonológica da palavra e aceder ao léxico mental para obter o seu significado (Sim-Sim, 1998).

Deste modo, os modelos existentes procuram explicar a forma como as diferentes competências se relacionam e de que forma são impactantes nos diferentes níveis de escolaridade. Haverá ainda um caminho a percorrer pela ciência neste domínio. Parece consensual a importância do ensino focado no reconhecimento das palavras, numa fase inicial e posteriormente, quando se dá a automatização da leitura, centradas na compreensão (Cadime, 2022). Parece importante que as práticas pedagógicas sejam, por isso, delineadas com base no Modelo Simples de Leitura, onde a criança primeiro tem de ser capaz de decodificar para depois compreender (Cadime, 2022).

### **Competências de literacia emergente**

A investigação sugere a existência de três ordens de fatores que condicionam o sucesso na aprendizagem da leitura, designadamente o nível de desenvolvimento da linguagem oral da criança, da capacidade da criança para refletir sobre o conhecimento da língua materna e do contacto com o material impresso antes da alfabetização (Sim-Sim, 1998). A investigação tem sido consistente em afirmar que é necessária a emergência de um conjunto de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura, nomeadamente ao nível a consciência fonológica, do conhecimento e reconhecimento das letras e do desenvolvimento da linguagem oral, para que a criança possa entender a linguagem escrita (Justice & Kaderavek, 2002; Landerl et al, 2019; Porta & Ramirez, 2019).

Segundo Viana (2007), desde a década de 70 que existiu uma mudança no foco da investigação que deixou de estar nos problemas apresentados pelos maus leitores, e passou a estar nas competências que os bons leitores parecem ter. Assim, a investigação direcionou o seu foco para os fatores que possam prever e influenciar a aprendizagem da leitura.

O conceito de literacia emergente veio introduzir a noção de preditores da aprendizagem da leitura. Este conceito parte da premissa de que a criança desenvolve, desde muito cedo, um conjunto de competências que facilitam a aquisição da leitura e da escrita (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Gomes & Santos, 2005; Viana, 2005). Existem, por isso,

competências essenciais de literacia emergente que devem ser desenvolvidos ainda no pré-escolar, desde a linguagem oral, aos conhecimentos acerca do impresso, a consciência fonológica e a motivação para a leitura (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Gomes & Santos, 2005; Porta & Ramirez, 2019; Silva, 2003a). A literacia emergente pode ser assim definida como um conjunto de competências, conhecimentos e atitudes que facilitam a aquisição posterior da leitura e da escrita (Viana, 2005). A autora conclui, nos seus estudos, que o percurso escolar das crianças, principalmente no que concerne a aquisição da leitura e da escrita, está condicionado pelas experiências, vivências e contato que a criança tem com a leitura e escrita mesmo antes da sua entrada para a escolaridade formal. A literacia emergente é, de acordo com o modelo de Sénéchal e LeFevre (2002), sustentada em dois componentes: no conhecimento conceptual das crianças sobre a leitura, no conhecimento processual inicial sobre a leitura e nos aspetos da linguagem oral nas crianças, tais como, o conhecimento do vocabulário, compreensão da narrativa e as estruturas metalinguísticas como a consciência fonológica (Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014).

Ler é indispensável à compreensão do mundo que nos rodeia e cada vez mais a criança é invadida por recursos e estímulos escritos e visuais, que permitem que, ao darem início ao percurso escolar, já possuam conhecimentos prévios acerca da leitura, mesmo antes de iniciarem o seu processo de aprendizagem (Machado, 2017). Quanto mais experiências, contatos e interações com a linguagem escrita e leitura, mais facilmente a criança desenvolverá competências facilitadoras da aprendizagem da leitura (Cruz et al., 2014; Machado, 2017). A leitura é vista, nesta perspetiva, como um processo natural de descoberta, onde a criança constrói os seus próprios significados à medida que vai tendo contacto com o material escrito e lhe vai surgindo a necessidade de comunicar através da leitura (Albuquerque & Alves Martins, 2016; Alves Martins, 1994; Cruz, 2011). Os pais e educadores assumem um papel preponderante nessa descoberta, através, por exemplo, da leitura de histórias. São os pais, quem, em primeiro lugar, permitem à criança descobrir a leitura (Cruz, 2011; Mata, 2002; Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014; Viana, 2009). São os pais os primeiros promotores do desenvolvimento da literacia em idades precoces.

Segundo Sénéchal e LeFevre (2014), as competências de literacia emergente começam a desenvolver-se relativamente cedo e mantêm-se estáveis ao longo do tempo. Os estudos destes autores comprovam que o desenvolvimento destas competências está fortemente relacionado com o ambiente familiar e com as práticas literárias parentais (Sénéchal & LeFevre, 2014). As práticas de literacia familiar revelaram ainda, segundo os mesmos autores,

uma relação indireta no desenvolvimento da consciência fonológica e vocabulário (Sénéchal & LeFevre, 2002, 2014).

Conseqüentemente, as competências de literacia emergente, desenvolvidas ainda na idade pré-escolar, parecem ser bons indicadores para a aprendizagem da leitura e escrita (Cruz et al, 2014; Matias et al., 2022; Porta & Ramirez, 2019). Assim, de entre as diversas variáveis consideradas preditoras da aprendizagem da leitura, no presente estudo, serão exploradas as competências de consciência fonológica, vocabulário e reconhecimento de letras, que serão descritas de seguida.

### **A Consciência Fonológica**

A consciência fonológica e a consciência fonémica são possivelmente das competências mais estudadas nos últimos 50 anos (Martins, 2022). A consciência fonológica tem vindo a ter um maior reconhecimento como sendo um forte preditor na leitura (Landerl et al., 2019; Meyer et al., 2019; Kjeldsen et al., 2019; Pfof et al., 2019). A literatura parece ser consensual ao sugerir que, as crianças que no início do 1º ano de escolaridade apresentam bons resultados em tarefas de consciência fonológica estão, no futuro, entre os melhores leitores, ao contrário das crianças que apresentam maus desempenhos em tarefas de consciência fonológica, que demonstram mais dificuldade na aquisição da leitura (Cruz et al., 2014; McGuinness, 2005; Range & Watkins, 2006; Viana, 2002). A investigação confirma que a estimulação da consciência fonológica é mais eficaz do que outras estratégias que não priorizam o foco no som representado pelas letras (Dehaene, 2012; Kjeldsen et al., 2019). A influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura parece ser, para a comunidade científica, inequívoca. Os estudos apontam para a relação da consciência fonológica no processo de aprendizagem da leitura e da escrita das palavras (e.g., Lima et al., 2012; Meira et al., 2019; Meyer et al., 2019) mas, para isso acontecer, a criança tem de possuir o mínimo de consciência fonológica para a aprendizagem da leitura acontecer sem dificuldade.

A consciência fonológica é uma capacidade cognitiva e metalinguística dos seres humanos, que se vai desenvolvendo lentamente ao longo do tempo. Começa com “*simples indicadores de sensibilidades da fala passando pela identificação e manipulação de unidades mínimas de som (fonemas)*” (Sim-Sim, 2009, p.23), e termina num conhecimento expresso da estrutura da linguagem oral. De forma simplificada, é a capacidade de reconhecer, discriminar, isolar e manipular intencionalmente os sons da fala (Freitas et al., 2007; Landerl et al., 2019; Sim-Sim, 2009). A consciência fonológica é, em suma, a capacidade de refletir sobre as

unidades de som. Teles (2004) define a consciência fonológica como a habilidade metalinguística que permite analisar e refletir de forma consciente sobre a estrutura fonológica da linguagem oral, estando subdividida em diversos níveis: palavra, sílaba, unidade intrassilábicas e fonema, ou seja, o desenvolvimento da consciência fonológica implica a aquisição de diversas formas de consciência, havendo três formas de consciência fonológica: a consciência silábica, ou seja, a habilidade para dividir as palavras em sílabas; a consciência fonémica, isto é, a capacidade de dividir as palavras em unidades de som mais pequenas (os fonemas) e a consciência das unidades intrassilábicas, que consiste em dividir as palavras em unidades de som mais pequenas do que as sílabas, mas maiores do que os fonemas (Teles, 2004).

Deste modo, primeiro a criança adquire a noção de palavra, depois de rima, depois a capacidade de identificar ou repetir a sílaba ou fonema no início da palavra, posteriormente a capacidade de identificar, segmentar e manipular as sílabas e finalmente adquire a habilidade de manipular e isolar os sons dos fonemas que compõem as palavras. Assim, de uma forma geral, a consciência fonológica define-se como um vasto conjunto de habilidades que permite refletir sobre as partes sonoras das palavras, conscientemente, numa atitude metacognitiva (Teles, 2004). Esta competência é requisitada, principalmente, durante o período da aprendizagem da leitura, e sempre que o leitor tem de ler palavras desconhecidas (que não fazem parte do seu léxico) e pseudopalavras (Deuschle & Cechella, 2008). As crianças chegam à escola com diversos níveis de consciência fonológica, como a sensibilidade às sílabas, rimas e fonemas iniciais das palavras. Estes níveis de consciência fonológica podem desenvolver-se de forma mais ou menos espontânea, ao longo do pré-escolar (Silva, 2022).

Num estudo de Burgess e Lonigan (1998), os autores pretenderam avaliar crianças em idade pré-escolar, 4 aos 5 anos, nas competências fonológicas e de reconhecimento de letras. Os resultados comprovaram que a sensibilidade fonológica permite reconhecer as letras mais rapidamente e que o reconhecimento de letras é, por si só, um preditor do desenvolvimento da consciência fonológica, estando ambas as competências relacionadas com a idade e com as competências de linguagem oral. Estes resultados indicam, por isso, existir uma relação entre a leitura e competências de literacia emergente, como a consciência fonológica, reconhecimento de letras e desenvolvimento da linguagem oral, mostrando, à semelhança de outros estudos, que este processo se inicia em idades bastante precoces, muito antes de se dar início à instrução formal ou à alfabetização (Schatschneider et al., 2004). Para Shankweiler et al. (1995), a consciência fonológica é a causa dos problemas de aprendizagem logo à entrada da escolaridade formal. Em 1998, Burgess e Lonigan, indicavam haver uma relação de

reciprocidade entre consciência fonológica e aprendizagem da leitura. A consciência fonológica facilita o desenvolvimento da leitura na fase inicial de instrução, da mesma forma que a estimulação da leitura nos primeiros anos facilita o desenvolvimento da consciência fonológica (Burgess & Lonigan, 1998).

No final do século XX, Blachman (2000) dedicou-se ao estudo da consciência fonológica e do seu papel preditor na aprendizagem da leitura. Num dos seus estudos, o autor comparou dois grupos ao longo do primeiro ano de escolaridade. Um grupo sujeito a intervenção e um grupo de controlo onde não existiu treino de consciência fonológica. O grupo que teve intervenção na área da consciência fonológica obteve níveis significativos de competências relacionadas com a consciência fonológica, apresentou níveis superiores de motivação e consequentemente apresentaram melhores desempenhos na leitura. Este estudo, entre outros (e.g., Castle et al., 1994) mostraram a importância e eficácia dos programas de intervenção precoce na consciência fonológica e consequente impacto na motivação e leitura no primeiro ano de escolaridade.

Numa meta-análise efetuada por Ehri et al. (2001), os investigadores analisaram 52 estudos publicados que comparavam o impacto de programas de treino de consciência fonológica. Desta análise foi possível inferir que o treino de consciência fonológica exerce um impacto moderado e estatisticamente significativo na leitura, na soletração e na compreensão. De acordo com os resultados desta meta-análise este impacto é significativo nas crianças com desenvolvimento normal do processo de leitura, mas também nos leitores em risco ou com perturbações na aprendizagem da leitura (Ehri, et al. 2001).

Mann e Foy (2003) investigaram a relação entre consciência fonológica e reconhecimento de letras tentando estabelecer uma ligação com a habilidade para aprender a ler. Também os estudos destes autores confirmam de forma inequívoca que a consciência fonológica é um dos mais fiáveis preditores associados à leitura. De acordo com as conclusões do estudo conduzido por Mann e Foy (2003), a consciência fonémica está correlacionada com a aquisição da leitura numa fase mais inicial da aprendizagem. Neste estudo comprovou-se que a rima estaria relacionada com a perceção da linguagem e com o vocabulário, ao passo que a capacidade de manipulação dos fonemas que se mostrou estar fortemente relacionada com o conhecimento das letras e dos seus respetivos sons. De uma forma geral, este estudo mostrou-se consistente com outros estudos que consideram as representações fonológicas como um fator muito relevante na aprendizagem da leitura, havendo uma forte relação entre as competências fonológicas em idades precoces, o conhecimento do código ortográfico e o desenvolvimento da linguagem oral.

Estudos mais recentes focam-se na forma como a consciência fonológica influencia a aprendizagem da leitura nas diferentes ortografias, tentando analisar se o impacto desta competência é universal em todas elas (e.g., Landerl et al., 2019). Nos estudos realizados por Landerl et al. (2019), os autores usaram uma amostra de 1120 crianças, num estudo longitudinal no 1º e 2º ano de escolaridade em ortografias de diferentes graus de complexidade (inglês, francês, alemão, holandês e grego). Concluíram que a influência da consciência fonológica na aprendizagem da leitura não é igual em todas as ortografias, assumindo que a relação entre consciência fonológica e leitura é complexa e depende de múltiplos fatores, como a características da tarefa, o nível de desenvolvimento e a complexidade ortográfica.

Outros estudos atuais debruçam-se ainda sobre os componentes da consciência fonológica (consciência silábica, intrassilábica e fonémica), tentando perceber se são habilidades independentes ou manifestações da mesma habilidade, como no estudo de Meira et al. (2019). Estas autoras procuraram perceber, num estudo com 256 crianças do último ano do pré-escolar, a independência da consciência fonológica nos níveis de sílaba, rima e fonema. Chegaram à conclusão que existe uma independência destes três componentes, o que reforça a complexidade do estudo desta competência e do estabelecimento da sua relação com a aquisição da leitura.

Numa outra linha de investigação, à semelhança de estudos posteriores acima mencionados (e.g., Brugess & Lonigan 1998; Mann & Foy, 2003) os investigadores, na atualidade, procuram estabelecer relações entre as diferentes competências de literacia emergente e o papel de cada uma nesse processo.

Porta e Ramirez (2019) demonstraram que os modelos que integram competências para além da consciência fonológica, como o vocabulário e a consciência morfológica, apresentam melhores resultados, sendo esta uma evidência importante no planeamento de intervenções no pré-escolar que incluam a estimulação de várias competências em simultâneo de forma a potenciar e facilitar a aprendizagem da leitura. Também Pérez-Pereira et al. (2020) salientaram nos seus estudos o papel mediador que a consciência fonológica tem na relação entre as funções executivas e habilidades de linguagem relacionando-as com habilidades de leitura. Zarić et al. (2020) confirmam que existem inúmeras habilidades, como o conhecimento da ortografia, a nomeação rápida, a compreensão oral e o reconhecimento de letras que associadas à consciência fonológica potenciam a aprendizagem da leitura, mas afirmam que há, ainda, muitas dúvidas sobre a sua influência concreta na leitura e na soletração.

Em Portugal, num estudo conduzido por Salvador e Alves Martins (2017) os autores pretenderam igualmente verificar se competências, como a consciência fonológica e o

reconhecimento de letras, seriam bons preditores quer do desempenho à entrada da escolaridade formal, quer posteriormente no final do primeiro ano de escolaridade. Curiosamente, este estudo concluiu que a consciência fonológica tem mais impacto na aprendizagem da leitura na entrada para a escolaridade formal, não apresentando uma relação estatisticamente significativa no final do 1º ano de escolaridade. Segundo estes autores, a consciência fonológica constitui-se como um forte preditor para a leitura e descodificação das palavras, não sendo um preditor tão significativo numa fase posterior de consolidação da leitura (Salvador & Alves Martins, 2017). Este último estudo tem conclusões diferentes do estudo apresentado por Kjeldsen et al. (2019). Estes autores afirmam que a estimulação da consciência fonológica traz benefícios na aprendizagem da leitura numa fase inicial, mas também a longo prazo. Os autores acompanharam 209 alunos do pré-escolar ao 9º ano de escolaridade. Metade dos alunos foi alvo de intervenção fonológica no pré-escolar. As conclusões deste estudo mostram que os alunos com intervenção precoce apresentam melhores desempenhos na leitura tanto a curto, como médio e longo prazo. Esta investigação salientou, no entanto, que as diferenças mais significativas entre grupos foram entre as crianças consideradas de risco, reforçando a ideia que a estimulação da consciência fonológica é importante na aquisição da leitura em todas as crianças, mas mais ainda para crianças em risco. Esta última conclusão é também consistente com o estudo conduzido por Pfof et al. (2019) cujos estudos encontram diferenças estatisticamente significativas na estimulação precoce da consciência fonológica e no reconhecimento de letras em crianças de risco.

Outros investigadores na atualidade dedicam as suas investigações à definição de estratégias para estimular a consciência fonológica, e outras competências de literacia emergente, e de que forma os educadores o poderão fazer na educação pré-escolar (e.g., Redig, 2018; Terrell & Watson, 2018). Alguns estudos são consistentes em afirmar que o recurso à música e às atividades como “lengalengas” ou outros recursos de linguagem aumentam a perceção e sensibilidade da criança à rima, principalmente quando envolvem música, sendo esta uma estratégia adequada para desenvolver esta competência precocemente e consequentemente o desenvolvimento da consciência fonológica (Bolduc & Lefevre 2012; Harper, 2011; Majsterek, et al., 2000; Redig, 2018). Estes estudos são consistentes com os diversos estudos na área da literacia emergente, que afirmam que a estimulação precoce das competências fonológicas, ou seja, o desenvolvimento da consciência dos sons das palavras, das partes das palavras, da rima, da associação fonema/grafema se inicia com o contato com o impresso, com os livros, com a leitura de contos no contexto familiar (Cruz, 2011; Sim-Sim, 1998).

Sintetizando a revisão bibliográfica acerca da capacidade preditora da consciência fonológica na aquisição da leitura, é possível concluir que embora seja uma competência complexa, o seu valor preditor na leitura é evidente, principalmente quando associada a outras variáveis, como o reconhecimento de letras (Alves Martins, 1996; Cadime et al., 2009; Salvador & Alves Martins, 2017) ou o vocabulário (Cadime, 2022). No entanto, a maioria dos estudos confirma que o seu valor preditor tem mais impacto no início da alfabetização e vai decrescendo à medida que a automatização da leitura se vai consolidando (Cadime, 2022; Reis et al., 2010). Outras variáveis, como o vocabulário, assumem uma maior importância em fases posteriores. Este dado pressupõe que existe uma dinâmica em relação ao valor preditor destas competências, que vai aumentando ou diminuindo à medida que a criança vai progredindo na escolaridade (Reis et al., 2010)

## **O Vocabulário**

A investigação das últimas décadas tem sido consistente em afirmar que o desenvolvimento da linguagem oral e a aprendizagem da leitura são processos indissociáveis (Cadime, 2022; Lee & Chen, 2019; Sim-Sim, 2001; Viana, 2002). Desse modo, assume-se a importância do conhecimento da língua oral e do vocabulário como preditores importantes na aprendizagem da leitura (Cadime, 2022; Cruz et al., 2014). Diversos autores defendem que a aprendizagem da leitura e da escrita começa na aprendizagem da linguagem oral, ou seja, ao mesmo tempo que a fala, e apontam modelos apoiados na linguagem e na construção dos significados das palavras (André, 1996; Sim-Sim, 2003; Viana, 2007). Segundo André (1996) a primeira etapa para saber ler é “libertar a palavra”, que significa deixar a criança falar livremente, expressar-se “por tudo e por nada”, incentivar desde cedo a criança a falar e a exprimir-se. Comunicar é, assim, o primeiro passo da aprendizagem da leitura (André, 1996).

O vocabulário está naturalmente associado ao desenvolvimento da linguagem oral e parece estar relacionado com a aquisição da descodificação leitora e posteriormente com a compreensão leitora (Cruz et al., 2014; Lee & Chen, 2019). A aquisição de vocabulário é um processo que se inicia desde que se nasce.

Ewers e Brownson (1999) afirmam o vocabulário como um forte preditor da compreensão leitora. O vocabulário parece ter uma forte relação com a compreensão oral (Gough e Tunmer, 1986), uma vez que quanto mais familiarizadas com as palavras existentes numa língua mais fácil será a compreensão linguística. Para Gough e Tunmer, (1986) a compreensão oral é uma das componentes-chave essenciais na compreensão leitora, que é objetivo fundamental da leitura. Parece consensual que o vocabulário é um dos principais

obstáculos à compreensão da leitura. Estar familiarizado com o significado das palavras é imprescindível para a compreensão do que se lê. *“Quanto mais sabemos sobre uma palavra, mais fácil é aceder à sua representação e, por conseguinte, mais rapidamente conseguiremos lê-la”* (Cadime, 2022 p.153). Esta ideia é congruente com os resultados da investigação que têm sugerido uma associação positiva entre o vocabulário e a fluência na leitura que por sua vez está positivamente associado à compreensão leitora. Investigadores como Verhoeven et al. (2011) já haviam estabelecido uma relação recíproca e bilateral entre vocabulário e compreensão leitora. Para estes autores, o vocabulário prediz a compreensão leitora assim como os níveis de compreensão leitora predizem o conhecimento de vocabulário. O vocabulário está naturalmente associado ao conhecimento prévio que o leitor tem de ter para interpretar e compreender um texto. Se o leitor possui conhecimento prévio sobre os conteúdos de um texto irá processar a informação mais facilmente o que leva a uma maior compreensão do texto (Martins, 2022).

Estudos mais recentes continuam a apontar o vocabulário como um aspeto central da compreensão leitora (Lee & Chen, 2019; Quinn et al., 2020; Swart et al., 2017). Nos seus estudos, Lee e Chen (2019) procuraram verificar a interação entre a fluência e o vocabulário na predição da compreensão leitora. Num estudo com 66 alunos, os investigadores testaram competências como a consciência fonológica, a nomeação rápida, a precisão e fluência na leitura de palavras, o vocabulário e a compreensão leitora. Os resultados demonstraram que numa fase de escolaridade menos avançada a fluência e o vocabulário contribuíram de forma independente para a compreensão leitora. Numa fase de escolaridade mais avançada, onde os alunos já são proficientes na leitura o vocabulário foi positivamente relacionado com a compreensão de leitura. Este estudo sugere assim que à medida que as habilidades de leitura dos alunos se tornam mais proficientes, os resultados da compreensão de leitura são melhor explicados pela interação entre fluência de leitura e conhecimento de vocabulário (Lee & Chen, 2019). Estes resultados são explicados pela progressiva automatização da leitura. Numa fase inicial o leitor concentra-se mais na descodificação, ao passo que, em fases posteriores libertam-se mais recursos cognitivos para a compreensão e é aqui que o vocabulário assume uma maior relevância (Cadime, 2022). Assim, o vocabulário assume-se como um preditor mais forte quando a criança tem a leitura automatizada em níveis de escolaridade mais elevados.

Num outro estudo recente de Quinn et al. (2020), procurou-se estudar a relação entre vocabulário e compreensão leitora investigando sua relação em alunos com e sem desenvolvimento típico. Os resultados deste estudo revelaram que, para os alunos com desenvolvimento típico, houve influências bidirecionais entre o conhecimento de vocabulário

e a capacidade de compreensão do texto, o mesmo não foi comprovado para os alunos com transtornos da aprendizagem (Quinn et al., 2020). Assim, podemos concluir, que o vocabulário é um bom preditor de compreensão da leitura, assim como a compreensão da leitura prediz a amplitude e profundidade do vocabulário (Cadime, 2022).

Uma outra linha de investigação no domínio do vocabulário diz respeito à forma como se pode promover precocemente esta competência. Estudos têm sido coesos em afirmar que as práticas de literacia adotadas no ambiente familiar contribuem em grande parte para o desenvolvimento do vocabulário da criança (Cruz, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2002). A leitura de histórias, a leitura ativa com questionamento e exploração de significados e sinónimos de palavras desconhecidas, entre outras, têm sido apontadas como estratégias facilitadoras na aquisição de vocabulário (Cruz, 2011; Ewers & Brownson, 1999). Em dois estudos Sénéchal et al. (1996) verificaram que a frequência de leitura dos pais explicava entre 7% a 9% do nível de vocabulário de crianças de 4 anos. Em 2008, Sénéchal e colaboradores verificaram ainda que a frequência de leitura dos pais mediava até 88% da relação estabelecida entre a leitura partilhada e a compreensão sintática das crianças de 4 anos. Deste modo, as estratégias para desenvolver o vocabulário incluem instrução explícita, exploração de significados, exposição às palavras em variados contextos e em várias modalidades bem como permitir à criança a construção dos significados das palavras (Cadime, 2022). Estas estratégias podem ser usadas tanto no contexto familiar como no jardim de infância. Em suma, tem sido encontrada uma forte relação entre hábitos de leitura e vocabulário: crianças e adultos com mais hábitos de leitura, possuem, em geral, um vocabulário mais rico e diversificado (Cadime, 2022).

O vocabulário é, deste modo, uma competência relevante no sucesso da aquisição da leitura e diversos estudos apoiam a sua capacidade preditora e a sua influência, tanto na descodificação, como na compreensão leitora.

## **O Reconhecimento de Letras**

A par com a consciência fonológica e vocabulário, também o domínio do princípio alfabético, o reconhecimento automático das letras e a ideia de que as letras representam sons da fala, parece ser igualmente um bom preditor de posterior capacidade de leitura de palavras (Adams, 1990). Do mesmo modo que a consciência fonológica, também o reconhecimento de letras poderá estar intimamente ligado à aprendizagem inicial da leitura e da escrita (Salvador & Alves Martins, 2017). As crianças provenientes de meios que estimulem a literacia, chegam, por norma, ao 1º ano de escolaridade capazes de reconhecer a grande maioria das letras.

Schatschneider et al. (2004), num estudo com alunos do primeiro e segundo ano de escolaridade, concluíram que o reconhecimento das letras, e do som a elas associado, bem como a sua rápida nomeação mostram ser um forte preditor de sucesso na aprendizagem da leitura. Também Alves Martins (1996) procurou estabelecer uma relação entre o reconhecimento das letras e a aprendizagem da leitura, e também esta autora concluiu, nos seus estudos, que esta variável estava relacionada com melhores resultados na aquisição da leitura. No estudo conduzido por Salvador e Alves Martins (2017) o reconhecimento das letras foi a variável de literacia emergente com mais relação com o desempenho da leitura no final do primeiro ano, apresentando uma correlação maior do que a própria consciência fonológica. Assim, os vários estudos apontam para que o reconhecimento das letras seja um preditor da aprendizagem da leitura.

A investigação mais recente tem vindo a salientar que, do mesmo modo que a linguagem oral e a consciência fonológica são bons preditores de sucesso na aquisição da leitura, também o número de letras que a criança reconhece antes da alfabetização também se revela um facilitador consistente da aprendizagem da leitura (Matias et al., 2022). Estudos levados a cabo por Justi et al. (2020) confirmam haver um risco acrescido na aprendizagem da leitura quando as crianças têm maus desempenhos no reconhecimento de letras antes da alfabetização. De igual forma, num estudo com crianças norueguesas, Sigmundsson et al. (2020) também concluíram que a identificação e associação entre letras e som correspondente facilita o acesso à decodificação, e concluíram haver benefícios na aquisição desta competência antes mesmo da entrada para a escolaridade formal.

Deste modo, a investigação sugere a existência de uma forte relação entre as competências que a criança apresenta à entrada para a escolaridade formal e o sucesso na aquisição formal da leitura, sendo as competências relacionadas com a consciência fonológica, vocabulário e reconhecimento de letras são descritas como sendo predictoras de sucesso escolar neste domínio. Existe, atualmente, consistência na evidência científica que o ensino do processo de correspondência som/grafema e a sua automatização deverão estar consolidados no 2.º ano de escolaridade (Sim-Sim & Viana, 2007). Atrasos neste processo comprometem definitivamente a fluência de leitura, exigida para estudar e para a chamada leitura extensiva, ou seja, ler em quantidade com o objetivo de se alcançar uma compreensão mais holística do texto (Esteves, 2014).

Da revisão bibliográfica efetuada, podemos concluir que importa estudar a influência conjunta de todos os facilitadores da aprendizagem da leitura, mais do que perceber a sua influência ou contributo individual. Parece consensual, que a aprendizagem da leitura é

facilitada por um conjunto de competências de literacia emergente que importa ter em conta na planificação de intervenções ao nível do pré-escolar. A investigação caminhará para a forma como estas competências poderão ser estimuladas de forma simultânea potenciando assim o sucesso da aprendizagem da leitura.

### **A pandemia COVID19 e o ensino à distância**

*“As aulas presenciais são encontros de muitos mundos diferentes. É um espaço de inter-relações que ultrapassa a vulgaridade dos encontros entre desconhecidos. Ensinar é sempre uma ação muito mais vasta do que “ensinar a matéria”. É um encontro multidimensional que ativa em todos os que nele intervêm uma miríade de aspetos em que se comunica muito, mas muito mais do que aquilo que se fez na transposição didática.”*

(Ataíde e Melo, 2020, p. 22)

Para Vygotsky (1998), a ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. Este autor realça que esses dois elementos estão intimamente relacionados ao processo de constituição e desenvolvimento dos sujeitos. Assim, a atuação do professor é de suma importância, já que ele exerce o papel de mediador da aprendizagem do aluno. Certamente, é muito importante para o aluno a qualidade de mediação exercida pelo professor, pois desse processo dependerão os avanços e as conquistas do aluno em relação à aprendizagem na escola (Lopes, R., 2009). De outra forma, pode-se argumentar que as interações presenciais entre professores e alunos são de extrema importância, na medida em que permitem trocas recíprocas de comunicação importantes no processo ensino-aprendizagem. Esta importância é tanto maior, quanto menor for o grau de autonomia da criança (Machado, 2018; Salvador & Alves Martins, 2017).

O vínculo que professor e alunos estabelecem presencialmente, a construção de uma relação pedagógica facilitadora das aprendizagens perdeu-se nesta distância imposta pela pandemia (Cabral & Alves, 2020). Aprender, exige ensinar e nestas ações são imprescindíveis três fatores: professor, aluno e presença física de professores motivados (Cabral & Alves, 2020). A relação professor-aluno tem sido uma das principais preocupações do contexto escolar (Cadima et al., 2011). Nas práticas educativas, o que se observa é que, por não se dar a devida atenção à temática em questão, muitas ações desenvolvidas no ambiente escolar acabam por fracassar (Teles, 2004). Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro assumem uma importância fulcral (Cadima et al., 2011). Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem (Cadima et al., 2011; Machado, 2018; Salvador & Alves Martins, 2017).

O ano letivo 2019/20, trouxe uma nova realidade à comunidade escolar, um pouco por todo mundo, devido à pandemia de *COVID-19*. O ensino não presencial, com todas as suas condicionantes, veio alterar metodologias e práticas de ensino, exigindo dos professores uma adaptação e uma reformulação do conceito de ensino-aprendizagem (Alves et al., 2022; Cabral & Alves, 2020). Os sucessivos confinamentos e isolamentos levaram a sala de aula para casa e revelaram muitas das desigualdades existentes entre alunos (Bayrakdar & Guveli, 2020).

As crianças que iniciaram a sua escolaridade formal durante a pandemia tiveram um último ano de pré-escolar, marcado pelo isolamento social, e um primeiro ano do ensino básico com sucessivos isolamentos e períodos de aulas à distância, tendo sido claramente, um percurso atípico relativamente aos anos transatos. Estas crianças, iniciaram a sua escolaridade formal, potencialmente menos preparadas para as exigências futuras (Cabral & Alves, 2020).

O ensino à distância, e a falta de interação presencial entre alunos e professores, pode, por isso, ter condicionado a forma como as crianças adquiriram as competências de leitura. Desde que surgiu a pandemia *COVID-19*, que a ciência tem sido célere a procurar estabelecer uma relação entre as aulas à distância e o seu impacto no desempenho da leitura. Lichand et al. (2022), nos seus estudos recentes, compararam dois grupos que se distinguiram no número de horas/dias de aulas presenciais e aulas à distância. Estes autores concluíram que os alunos que tiveram mais aulas presenciais tiveram resultados académicos melhores em 20% comparativamente com o grupo de controlo. No que concerne as aulas à distância, estudos mostram que o maior risco associado a esta modalidade de ensino foi o de absentismo escolar, ou seja, a não comparência às aulas online (Kuhfeld et al., 2020).

Um outro fator, que se mostrou relevante no desempenho académico das crianças durante os sucessivos períodos de aulas à distância, foi a capacidade dos pais em acompanhar os filhos nesta fase. Bansak e Starr (2021) concluíram que os pais com menos formação académica dedicam o mesmo tempo a ajudar e acompanhar os filhos nas suas tarefas académicas, no entanto, os pais com menos formação tiveram mais dificuldades em lidar com as novas tecnologias, acesso à internet, e presumem ser esse o fator mais determinante nos resultados académicos dos filhos durante a pandemia. Num outro estudo conduzido por Reimer et al. (2021) foi analisado o efeito das aulas à distância durante o confinamento de 2020 e do nível socioeconómico das famílias no tempo dedicado pelas crianças à leitura por dia. O estudo destes autores mostrou que as crianças cujos pais possuíam mais competências académicas dedicavam mais tempo à leitura antes do confinamento e esse dado manteve-se durante o confinamento. Os autores concluíram que o tempo dedicado à leitura durante o confinamento aumentou significativamente nestas famílias. Este facto deve-se às práticas de literacia familiar,

aos hábitos de leitura já implementados antes do fecho das escolas e ao tempo disponível para se dedicar à leitura aquando do confinamento (Reimer et al., 2021). Deste modo, a maioria dos estudos efetuados neste domínio revelam que o encerramento das escolas (e o consequente ensino à distância) afetou os resultados escolares dos alunos (Engzell et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020; Lichand et al., 2022). Parece haver evidência científica de que os estudantes aprenderam menos durante a fase de confinamento do que num ano típico de aulas presenciais (Lichand et al., 2022). As dificuldades em lidar com as novas tecnologias, a falta de recursos tecnológicos de algumas famílias, os níveis socioeconómicos das famílias entre outros fatores foram determinantes nas aprendizagens dos alunos.

Em Portugal também o impacto dos diferentes confinamentos e do ensino à distância foi objeto de estudo por parte dos investigadores. Num estudo de Cruz et al. (2022), as investigadoras propuseram-se a analisar as diferenças de uma mesma intervenção na fluência realizada à distância e presencialmente. Neste estudo não se notaram diferenças significativas nos dois grupos, o que sugere que as intervenções à distância têm o mesmo impacto que presencialmente. Um outro estudo português conduzido por Alves et al. (2022) mostrou que houve diferenças notórias, no que concerne o ensino/aprendizagem da leitura, entre o primeiro e o segundo confinamento. O estudo mostra que no segundo confinamento, tanto as famílias como os professores, como as próprias crianças, se adaptaram melhor à nova realidade, uma vez que no primeiro confinamento perdeu-se muito tempo na adaptação às novas tecnologias, no providenciar que todos os alunos tivessem acesso às mesmas e no planeamento de novas metodologias de ensino adaptadas ao ensino à distância. Todos estes fatores condicionaram as aprendizagens no primeiro confinamento mais do que no segundo, onde a resposta foi mais rápida, mais integrada e mais eficaz. Assim, no estudo de Alves et al. (2022) os resultados mostram que o ensino à distância, no primeiro confinamento, trouxe mais dificuldades na aprendizagem da leitura, o que já não se verificou da mesma forma no segundo confinamento.

Assim, considerando que a pandemia *COVID-19* veio alterar de modo significativo as práticas pedagógicas dos professores, e existindo uma necessidade constante de adaptação, importa analisar se o ensino à distância poderá ter afetado o processo de ensino da leitura.

## **Objetivo Geral/Pertinência do estudo**

A pertinência deste estudo prende-se com uma emergente necessidade de analisar se houve alterações no desempenho da leitura das crianças que frequentam o 2º ano de escolaridade no ano letivo 2021/2022, após um primeiro ano de escolaridade marcado por sucessivos períodos de ensino à distância. Existe literatura acerca do impacto das competências de literacia emergente no desenvolvimento da aprendizagem da leitura (e.g., Albuquerque & Alves Martins, 2016; Cruz et al., 2012; Matias et al., 2022), e vão surgindo, atualmente, alguns estudos que pretendem analisar o impacto da pandemia, dos sucessivos confinamentos e da modalidade de ensino à distância no processo de ensino-aprendizagem da leitura (e.g., Alves et al., 2022; Cruz et al., 2022).

Concretamente, o presente estudo tem como objetivo geral analisar se as competências de literacia emergente existentes à entrada para a escolaridade obrigatória foram preditoras de um desempenho normativo na aprendizagem da leitura, num ano marcado pela pandemia *COVID-19* e pelos sucessivos períodos de aulas em regime não presencial. Especificamente, pretende-se verificar se as variáveis de literacia emergente, nomeadamente a consciência fonológica, vocabulário e reconhecimento de letras influenciam a aprendizagem da leitura, como largamente preconizado na investigação científica já efetuada nesta área (e.g., Cruz et al., 2014; Matias et al., 2022; Schatschneider et al., 2004; Wagner e Torgesen, 1987), num contexto de pandemia e ensino à distância. Por outro lado, pretende-se ainda analisar a existência de diferenças no desempenho da leitura em função do número de dias em ensino à distância durante o ano letivo 2020/2021, ou seja, pretende-se saber se o facto de os alunos terem mais ou menos tempo de aulas à distância teve impacto no desempenho da leitura no início do 2º ano de escolaridade do ano letivo 2021/2022.

## **Questão de Investigação**

O presente estudo pretende responder à seguinte questão de investigação:

*Qual a relação entre as competências de literacia emergente e o desempenho da leitura num contexto de pandemia e ensino à distância?*

Pretende-se fazer uma analogia do presente estudo com estudos semelhantes que se propuseram igualmente a testar a capacidade preditora das variáveis e o seu impacto no desempenho da leitura, sem o contexto de pandemia e ensino à distância, de forma a verificar

se as mesmas se mantiveram preditoras num contexto pandémico.

Face à questão de investigação formulada, foram construídas as seguintes hipóteses:

*H1. As competências de literacia emergente predizem o desempenho na leitura num contexto de pandemia e ensino à distância.*

*H2. Há diferenças significativas no desempenho da leitura em função do número de dias em ensino à distância no ano letivo 2020/2021.*

## Metodologia

### Participantes

Participaram neste estudo alunos do Agrupamento de Escolas de Trigal Santa Maria que se encontravam a frequentar o 1º ano de escolaridade no ano letivo de 2020/2021, cujos pais permitiram a sua participação através do preenchimento de um consentimento informado.

A amostra é constituída por 71 crianças, dos 6 aos 8 anos de idade ( $M_{idade} = 5.96$ ,  $D.P. = 0.43$ ), 35 do sexo masculino (49.2%) e 36 do sexo feminino (50.7%), a frequentar o 2º ano de escolaridade no ano 2021/2022. Em relação à caracterização sociodemográfica, o Agrupamento de Escolas está situado numa zona limítrofe do concelho de Braga, e apresenta carências ao nível socioeconómico, nomeadamente ao nível dos rendimentos dos agregados familiares e do nível baixo de escolaridade dos pais.

### Medidas de Avaliação

No primeiro momento de recolha de dados, quando os alunos iniciaram o 1º ano de escolaridade, foram utilizados os seguintes instrumentos: a Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003b), a Prova da Nomeação - Avaliação da Linguagem Oral (Sim-Sim, 2004) e o Conhecimento das Letras. No segundo momento de avaliação, no final do 2º ano de escolaridade, usou-se o REI (Carvalho, 2010) e a BAL (Ribeiro & Viana, 2014). As provas utilizadas serão descritas de seguida.

#### ***Bateria de Provas Fonológicas (Silva, 2003b)***

A Bateria de Provas Fonológicas - BPF (Silva, 2003b) tem como objetivo avaliar as competências fonológicas infantis. A prova avalia a capacidade infantil para detetar sílabas iniciais idênticas em diferentes palavras (Silva, 2003b), e foi desenvolvida para crianças em idade pré-escolar. A BPF inclui seis subtestes e destina-se a crianças em idade pré-escolar (dos 5 aos 6 anos e 4 meses). O teste utilizado neste estudo – classificação com base na sílaba inicial – apresenta 14 itens. O instrumento apresenta boas qualidades psicométricas, entre as quais uma boa consistência interna ( $\alpha = .77$ ). Também no presente estudo a medida apresentou uma boa consistência interna ( $\alpha = .85$ ).

### ***Avaliação da Linguagem Oral – ALO (Sim-Sim, 2004)***

A ALO avalia domínios da linguagem em crianças com 4 anos (Jardim de Infância), 6 anos (1º ano) e 9 anos (4ºano). É constituída por 6 Subtestes: Definição Verbal; Nomeação; Compreensão de estruturas Complexas; Completamento de Frases; Reflexão Morfo-Sintática e Segmentação e Reconstrução Segmental. Estes subtestes avaliam três domínios da linguagem oral: i) conhecimento lexical; ii) conhecimento sintático; iii) processamento fonológico. Neste estudo, foi utilizada a prova de nomeação - conhecimento lexical. Esta prova é composta por 35 itens, é apresentada uma imagem à criança que ela deve nomear. No presente estudo esta prova apresentou uma consistência interna razoável ( $\alpha=.70$ ).

### ***Reconhecimento de Letras***

A prova de conhecimento das letras avaliou o conhecimento sobre o nome das letras. As letras do alfabeto, escritas em letra maiúscula, são apresentadas de modo aleatório à criança que tem de nomear. Da análise de consistência interna, neste estudo, podemos verificar que a consistência interna dos itens nesta prova é muito boa ( $\alpha=.94$ ).

### ***O REI - Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura (Carvalho, 2010)***

Para a avaliação, num segundo momento de recolha de dados, no 2º ano de escolaridade do ano letivo 2021/2022, usou-se o teste—O REI - Teste de avaliação da fluência e precisão da leitura (Carvalho, 2010), que avalia a precisão e a fluência de leitura de crianças entre o 2º e o 6º ano de escolaridade. Este teste pretende traduzir o desempenho de uma criança na leitura em voz alta do texto “O rei vai nu” num tempo máximo de 180 segundos. É de aplicação individual, permitindo caracterizar o desempenho da leitura, designadamente a fluência e precisão de leitura. Este instrumento apresenta bons indicadores psicométricos, tanto em termos de fiabilidade como de validade, ou seja, é consistente e mede o que de facto se propõe a medir (Carvalho, 2010). Este teste apresenta ainda bons indicadores de estabilidade temporal nas dimensões quer da fluência quer da precisão (Carvalho, 2010).

### ***Bateria da Avaliação da Leitura - BAL (Ribeiro & Viana, 2014)***

A Bateria de Avaliação da Leitura (BAL) foi o outro instrumento escolhido para avaliação da leitura no início do 2º ano de escolaridade. A BAL inclui cinco testes, organizados em torno de três domínios principais: Identificação de palavras apresentadas de forma isolada;

Compreensão de textos na modalidade de leitura; Compreensão de textos na modalidade oral. Para este estudo serão usados as provas do Teste de Leitura de Palavras (TLP) e o Testes de Compreensão de Textos na modalidade oral (TCTMO).

O TLP permite avaliar a leitura de palavras e é aplicado individualmente em formato digital. Inclui 4 versões (uma para cada ano de escolaridade), sendo cada uma delas composta por 30 itens (palavras). No presente estudo a consistência interna dos itens mostrou ser muito boa ( $\alpha=.94$ ).

Por outro lado, o TCTMO permite avaliar o desempenho em compreensão de textos apresentados oralmente. Nesta prova são apresentadas oralmente 30 perguntas, sendo atribuído um ponto por cada resposta correta. A prova apresenta bons indicadores psicométricos, a dificuldade dos itens variou de -2,03 a 1,58 e a aptidão dos sujeitos de -0,96 a 2,06. Os autores (Ribeiro et al., 2014) forneceram ainda evidência de validade por referência a critério. No presente estudo a consistência interna dos itens foi razoável ( $\alpha=.75$ ).

### ***Ensino à distância***

Foi elaborado um questionário com o objetivo de recolher, junto dos professores, informação referente ao número total de dias que a turma esteve em confinamento, na modalidade de ensino à distância, no período de setembro de 2020 a junho de 2021. O inquérito foi preenchido através do *Google Forms* pelos seis professores titulares das seis turmas das Escolas Básicas do Agrupamento de Escolas Trigal Santa Maria no final do ano letivo 2020/2021.

### **Procedimentos**

Esta investigação decorreu de acordo com as normas éticas subjacentes realizações de estudos com humanos/crianças, de acordo com as normas éticas e deontológicas prescritas nacional e internacionalmente neste contexto (e.g., Declaração de Helsínquia). Todos os participantes, e seus representantes legais, foram devidamente informados acerca do objetivo do estudo tendo sido solicitado o preenchimento da declaração de consentimento informado. Na declaração de consentimento informado constou o papel atribuído aos investigadores e participantes, salientando o carácter voluntário, a confidencialidade, riscos e benefícios, o tratamento coletivo dos dados, bem como a garantia da não existência de qualquer implicação no exercício profissional, no caso de não participação. Num momento inicial, esta investigação foi submetida à Comissão de Ética da Universidade Lusíada do Norte-

Porto, tendo sido aprovado o pedido. Junto do Agrupamento de Escolas de Trigoal Santa Maria foram solicitadas necessárias para a recolha de dados. Não foi necessário submeter o pedido de autorização ao Ministério da Educação (MIME – Monitorização de Inquiridos em Meio Escolar), uma vez que a recolha de dados foi seguida de intervenção.

O estudo apresenta um design de grupo único, com dois momentos de avaliação. O primeiro momento decorreu entre setembro e outubro de 2020 e o segundo momento, entre outubro e novembro de 2021. Previamente à recolha de dados, foi solicitado o consentimento informado a todos os encarregados de educação dos alunos que cumpriam os critérios de inclusão. O critério de inclusão era ter estado inscrito no 1º ano de escolaridade neste Agrupamento de Escolas. Apenas as crianças cujos encarregados de educação deram a anuência fizeram parte da amostra. No ano letivo 2020/2021, precedeu-se à avaliação das competências de literacia emergente em estudo, dos alunos que tinham ingressado no primeiro ano de escolaridade. Esta avaliação foi realizada pela psicóloga do agrupamento. Os alunos foram avaliados individualmente, fora do contexto de sala de aula, tendo sido o tempo médio de avaliação de 30 minutos, aproximadamente.

No início do ano letivo 2021/2022 as mesmas crianças, no segundo ano de escolaridade, foram novamente avaliadas individualmente pela mesma psicóloga, fora do contexto de sala de aula. A aplicação das provas teve uma duração aproximada de 45 minutos.

Em ambos os momentos, as avaliações foram realizadas de modo presencial e de aplicação individual. No final do ano letivo 2020/2021, com o objetivo de recolher informação acerca do número total de dias em regime de ensino à distância, do ano letivo 2020/2021, solicitou-se essa informação aos docentes.

### **Análises Estatísticas**

Recorreu-se ao programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 23.0 para a realização das análises estatísticas. Com o intuito de analisar a influência das competências de literacia emergente (consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário) no desempenho na leitura no início do segundo ano de escolaridade, foram efetuadas análises de regressão lineares múltiplas, cujas variáveis preditoras incluíram a prova de classificação da sílaba inicial (consciência fonológica), o reconhecimento de letras e a prova da nomeação (vocabulário). A variável critério foi distinta em cada análise de regressão: i) palavras lidas por minuto; ii) precisão da leitura; iii) desempenho no TLP; iiiii) desempenho no TCTMO. Antes de proceder à análise estatística foi analisado o cumprimento dos pressupostos

paramétricos para o referido teste. Foram analisados os pré-requisitos referentes aos resíduos independentes, à multicolinearidade, ausência de outliers, e homocedasticidade. Analisaram-se ainda as relações lineares entre variáveis dependente e independente e as curvas de distribuição dos resíduos,

Para testar a segunda hipótese foram efetuadas análises de diferenças de médias, com recurso ao teste *t-student* para amostras independentes.

## Resultados

### Estatística Descritiva

Na análise estatística descritiva das quatro provas aplicadas no primeiro momento de avaliação (de outubro a novembro de 2020) obteve-se os resultados explanados na Tabela 1. Na prova de nomeação (Sim-Sim, 2004) a média de respostas corretas foi 52.52 (*D.P.*=7.0) num máximo de 70 pontos possíveis.

Em relação à prova que pretendia avaliar a consciência fonológica (classificação com base na sílaba inicial) a média de respostas corretas foi de 10.2 (*D.P.*=3.62) num máximo de 14 respostas corretas. No que concerne a prova de reconhecimento de letras os participantes reconheceram em média 15 letras (*D.P.*=7.38), em 26 possíveis.

**Tabela 1**

*Estatística Descritiva – 1º Momento de Avaliação*

|                          | N  | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|--------------------------|----|-------|---------------|--------|--------|
| Vocabulário              | 71 | 52.52 | 7.07          | 32     | 69     |
| Consciência Fonológica   | 71 | 10.23 | 3.62          | 2      | 14     |
| Reconhecimento de Letras | 71 | 15.31 | 7.39          | 0      | 26     |

Na prova que avalia a fluência de leitura (palavras lidas por minuto) obteve-se uma média de 44 palavras lidas por minuto (*D.P.* =22.84). Na análise da precisão na leitura observou-se que, em média, os alunos leem com uma precisão de 87% no início do 2º ano de escolaridade (*D.P.* =13.73). Os resultados na velocidade e precisão da leitura estão ligeiramente abaixo do que seria esperado para a faixa etária e ano de escolaridade. No teste de leitura de palavras isoladas (TLP), a média de palavras lidas corretamente foi de 18 palavras (*D.P.*= 8.09) num total de 30 palavras apresentadas (percentil=56), resultados estes acima do ponto de corte definido nesta prova. No que concerne a avaliação da compreensão oral (TCTMO), em média os alunos responderam de forma correta a 19 perguntas (*D.P.* = 4.67) num total de 30 perguntas (percentil= 77), resultados estes, acima do ponto de corte definido nesta prova. Na tabela 2 estão explanados os resultados da estatística descritiva no segundo momento.

**Tabela 2***Estatística Descritiva -2º Momento de Avaliação*

|                           | N  | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo |
|---------------------------|----|-------|---------------|--------|--------|
| Palavras lidas por minuto | 71 | 44.39 | 22.84         | 1      | 117    |
| Precisão                  | 71 | 87.05 | 13.73         | 23     | 99     |
| TLP                       | 71 | 18.47 | 8.09          | 1      | 30     |
| TCTMO                     | 71 | 18.80 | 4.67          | 8      | 25     |

Os resultados serão apresentados tendo em conta as duas questões de investigação previamente formuladas.

No sentido de perceber de que modo as competências de literacia emergente são capazes de prever os resultados do desempenho na leitura no início do 2º ano de escolaridade, foram efetuadas análises de regressão lineares múltiplas. Foi efetuada uma análise dos pressupostos paramétricos para cada regressão, no sentido de perceber se apresentavam valores esperados em todas as dimensões. Todas as regressões lineares múltiplas cumprem os pressupostos paramétricos.

Na primeira análise de regressão múltipla, verificou-se se os resultados obtidos pelos alunos no início do primeiro ano de escolaridade, nas provas que avaliam a consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário, permitem explicar 63.2% dos resultados obtidos na fluência leitora (palavras lidas por minuto) no segundo ano de escolaridade,

Analisando individualmente cada variável verificou-se que as que predizem de modo estatisticamente significativo a fluência, no segundo ano de escolaridade, são, em primeiro lugar a consciência fonológica seguida do reconhecimento de letras. O vocabulário não teve uma influência estatisticamente significativa (cf. Tabela 3)

Em síntese, a presente análise de regressão múltipla foi utilizada para verificar se as competências linguísticas emergentes são capazes de prever a fluência na leitura. Da análise resultou um modelo estatisticamente significativo, [ $F(3,67) = 38.34$ ;  $p < 0.001$ ;  $R^2 = 0.63$ ]. A consciência fonológica é o preditor mais significativo,  $\beta = .43$ ,  $t = 3.41$ ,  $p < .001$ , sendo que os melhores resultados nesta prova estão associados a melhores resultados na fluência na leitura.

**Tabela 3***Análise de Regressão Linear Múltipla Para o Desempenho na Fluência*

|                          | $\beta$ | $t$  | $p$   |
|--------------------------|---------|------|-------|
| Consciência Fonológica   | .434    | 3.41 | <.001 |
| Reconhecimento de Letras | .373    | 3.14 | .003  |
| Vocabulário              | .051    | 0.52 | .604  |

Para saber de que modo as variáveis independentes em estudo são capazes de prever os resultados na precisão da leitura, foi efetuada uma segunda análise de regressão linear múltipla.

Esta análise permitiu verificar que os resultados obtidos pelos alunos, no início do primeiro ano de escolaridade, nas provas que avaliam a consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário, permitem explicar 64% ( $R^2=.64$ ) dos resultados obtidos na precisão da leitura no segundo ano de escolaridade. Analisando individualmente cada variável verifica-se que as que predizem de modo estatisticamente significativo a precisão na leitura, no segundo ano de escolaridade, são, em primeiro lugar, a consciência fonológica seguida do reconhecimento de letras (cf. Tabela 4). Os valores dos coeficientes demonstram que um melhor resultado nas provas de competências de literacia emergentes está associado a um aumento no desempenho na precisão da leitura no segundo ano de escolaridade. Os resultados são mais significativos nas variáveis consciência fonológica e reconhecimento de letras, sendo a primeira, novamente, o previsor mais forte. Assim, a análise de regressão múltipla foi utilizada para verificar se as competências de literacia emergentes são capazes de prever a precisão na leitura. Da análise resultou um modelo estatisticamente significativo, [ $F(3,67) = 41.32; p < 0.001; R^2 = 0.64$ ]. A consciência fonológica é o preditor mais significativo,  $\beta=.61, t = 4.95, p < .001$ , sendo que os melhores resultados nesta prova estão associados a melhores resultados na precisão na leitura. O vocabulário voltou a não apresentar valor preditor significativo.

**Tabela 4***Análise de Regressão Linear Múltipla Para o Desempenho na Precisão da Leitura*

|                          | $\beta$ | $t$  | $p$   |
|--------------------------|---------|------|-------|
| Consciência Fonológica   | .615    | 4.95 | <.001 |
| Reconhecimento de letras | .219    | 1.88 | .064  |
| Vocabulário              | .014    | 1.49 | .314  |

Para perceber a forma como as variáveis independentes em estudo são capazes de prever os resultados na leitura de palavras isoladas, foi realizada uma terceira análise de regressão linear múltipla.

Esta análise permitiu verificar que os resultados obtidos pelos alunos no início do primeiro ano de escolaridade, nas provas que avaliam a consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário, permitem explicar 81% ( $R^2=.81$ ) dos resultados obtidos na leitura de palavras isoladas no segundo momento de avaliação.

Analisando individualmente cada variável verifica-se que as que predizem de modo estatisticamente significativo a leitura de palavras isoladas, no segundo momento de avaliação, são, em primeiro lugar, a consciência fonológica seguida do reconhecimento de letras.

Os valores dos coeficientes mostram que um melhor resultado nestas provas está associado a um aumento no desempenho na leitura de palavras isoladas (cf. Tabela 5). Estes resultados são mais significativos nas variáveis consciência fonológica e reconhecimento de letras, sendo a primeira, novamente, o previsor mais forte.

Assim, a análise de regressão múltipla foi utilizada para verificar se as competências de literacia emergentes, são capazes de prever uma melhor leitura de palavras isoladas. Da análise resultou um modelo estatisticamente significativo, [ $F(3,67) = 100.17; p < 0.001; R^2 = 0.81$ ]. A prova de consciência fonológica é o preditor mais significativo,  $\beta = .736, t = 8.23, p < .001$ , sendo que os melhores resultados nesta prova estão associados a melhores resultados na leitura de palavras isoladas.

**Tabela 5**

*Análise de Regressão Linear Múltipla Para o Desempenho na Leitura de Palavras Isoladas*

|                          | $\beta$ | $t$  | $p$   |
|--------------------------|---------|------|-------|
| Consciência Fonológica   | .736    | 8.23 | <.001 |
| Reconhecimento de letras | .178    | 2.13 | .036  |
| Vocabulário              | .034    | 0.48 | .628  |

Na última análise de regressão com a variável de critério compreensão oral analisou-se a forma como as variáveis independentes em estudo são capazes de prever os resultados na compreensão oral.

Esta análise permitiu verificar que os resultados obtidos pelos alunos no início do primeiro ano de escolaridade, nas provas que avaliam a consciência fonológica, reconhecimento de letras e vocabulário, permitem explicar 70% ( $R^2=.70$ ) dos resultados obtidos na compreensão oral no segundo momento de avaliação.

Analisando individualmente cada variável verifica-se que as que predizem de modo estatisticamente significativo a compreensão oral, no segundo momento de avaliação, são, em primeiro lugar, a consciência fonológica seguida do reconhecimento de letras.

Os valores dos coeficientes (cf. Tabela 6) mostram que um melhor resultado nas provas de competências literacia emergente está associado a um aumento no desempenho na compreensão oral. Estes resultados são mais significativos nas variáveis consciência fonológica e reconhecimento de letras.

Assim, a análise de regressão múltipla foi utilizada para verificar se as competências de literacia emergente são capazes de prever uma melhor compreensão oral. Da análise resultou um modelo estatisticamente significativo, [ $F(3,67) = 53.71; p < 0.001; R^2 = .706$ ]. A prova de consciência fonológica é o preditor mais significativo,  $\beta = .445, t = 3.920, p < .001$ , tal como a prova de reconhecimento de letras  $\beta = .443, t = 4.180, p < .001$ .

**Tabela 6**

*Análise de Regressão Linear Múltipla Para a Compreensão Oral*

|                          | $\beta$ | $t$  | $p$   |
|--------------------------|---------|------|-------|
| Consciência Fonológica   | .445    | 3.92 | <.001 |
| Reconhecimento de letras | .443    | 4.18 | <.001 |
| Vocabulário              | .006    | 0.07 | .944  |

Para testar a segunda hipótese deste estudo, e averiguar se existem diferenças significativas no desempenho da leitura em função do número de dias que os alunos estiveram em regime de ensino à distância, foi efetuado um Teste T para amostras independentes. Os dados foram distribuídos por dois grupos. O primeiro grupo ( $n=36$ ) é constituído pelos alunos que estiveram em aulas à distância durante mais de 64 dias, valor médio encontrado, e o segundo grupo ( $n=35$ ) é constituído pelos alunos que estiveram em aulas à distância por um período inferior a 64 dias ( $M=64.00; D.P.=16.31; Mín.=40; Máx.=88$ ). No primeiro grupo a média de dias em aulas à distância foi de 78 dias ( $D.P.=8.83; Mín.=68; Máx.=88$ ) e no segundo grupo a média de dias foi de 49 dias ( $D.P.= 5.11; Mín=40; Máx.=52$ ). Foram comparados os desempenhos dos dois grupos nos domínios da fluência, medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto, da precisão leitora, da leitura de palavras isoladas e da compreensão oral. Os resultados da análise estatística encontram-se na tabela 7.

**Tabela 7***Análise Estatística – Comparação de Grupos*

|                              | Grupo 1  |             | Grupo 2  |             |
|------------------------------|----------|-------------|----------|-------------|
|                              | <i>M</i> | <i>D.P.</i> | <i>M</i> | <i>D.P.</i> |
| Fluência                     | 39.00    | 16.83       | 49.94    | 26.82       |
| Precisão                     | 87.02    | 14.18       | 87.08    | 13.46       |
| Leitura de palavras isoladas | 18.27    | 7.62        | 18.68    | 8.66        |
| Compreensão oral             | 18.05    | 4.90        | 19.57    | 4.37        |

O teste T mostrou que, em média, os alunos com menos dias de aulas à distância apresentam um desempenho superior na dimensão da fluência leitora ( $t(69) = -2.05; p=.045$ ). Nas restantes dimensões do desempenho de leitura avaliadas não se verificaram alterações significativas (cf. Tabela 8).

**Tabela 8***Teste de Amostras Independentes*

|                              | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------------|----------|----------|
| Fluência                     | -2.05    | .045     |
| Precisão                     | -0.01    | .986     |
| Leitura de palavras isoladas | -0.21    | .834     |
| Compreensão oral             | -1.37    | .173     |

No capítulo seguinte, apresenta-se a discussão dos resultados acima descritos, procurando fazer analogias e paralelismos com resultados encontrados noutros estudos semelhantes, analisando as limitações encontradas, apresentando reflexões possíveis implicações práticas para o futuro.

## Discussão

Com este estudo pretendemos analisar a relação entre as competências de literacia emergente, nomeadamente a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e o vocabulário, avaliados no início do 1º ano de escolaridade, com o desempenho da leitura no 2º ano de escolaridade. Foram colocadas duas questões de investigação às quais se procurou responder: por um lado, saber se estas competências eram preditoras no desempenho da leitura avaliando-se, para isso, as dimensões da fluência e precisão leitora, leitura de palavras isoladas e compreensão oral. Por outro lado, perceber se o número de dias que os alunos estiveram com aulas à distância teve influência no desempenho dos alunos na leitura.

### **Impacto das competências de literacia emergente no desempenho na leitura**

No que respeita a primeira questão de investigação, os resultados do presente estudo demonstram que as variáveis em estudo predizem de forma significativa o desempenho dos alunos na leitura. Este estudo permitiu confirmar, à semelhança de outros estudos já efetuados (Cadime et al., 2009; Cruz et al., 2014; Salvador & Alves Martins, 2017), que o desempenho nas provas que avaliam competências de literacia emergente, à entrada para a escolaridade formal, é um forte preditor do desempenho na leitura dos alunos no 2º ano de escolaridade. O estudo evidencia que a consciência fonológica é o preditor mais forte e que melhor explica os resultados obtidos nas diferentes provas. Deste modo, um bom desempenho nas provas que avaliam a consciência fonológica, à entrada para a escolaridade obrigatória, associa-se positivamente a bons resultados nas provas que avaliam a fluência, precisão, leitura de palavras isoladas e compreensão oral um ano depois. A consciência fonológica assume-se assim com uma competência facilitadora na descodificação, fluência e precisão leitora, bem como na compreensão oral, apresentando um valor preditivo na aquisição da leitura. Estes resultados são semelhantes aos encontrados por Cadime et al. (2009). As autoras referem que o modelo que estudaram foi capaz de prever significativamente o nível de leitura evidenciado no 1.º ano, mas que apenas a consciência fonológica se apresentou como preditor significativo. Os resultados obtidos são ainda consistentes com os do estudo de Cruz et al. (2014), onde o desempenho nas provas, que avaliavam dimensões da consciência fonológica, também se revelou preditor do desempenho da leitura nos anos de escolaridade subsequentes, apontando para uma capacidade preditora que se mantém ao longo do tempo. A avaliação precoce desta competência pode assim ser uma ferramenta útil na identificação de crianças com potenciais dificuldades na aquisição da leitura e da escrita.

Deste modo, os resultados obtidos neste estudo estão alinhados com os resultados obtidos em estudos semelhantes, tanto a nível nacional (Cadime et al, 2009; Cruz et al, 2014; Lima et al, 2012; Salvador & Alves Martins, 2017), como internacional (Landerl et al., 2019; Meyer et al., 2019; Kjeldsen et al., 2019; Range & Watkins, 2006).

Um dado interessante encontrado neste estudo é a capacidade preditora da consciência fonológica na compreensão oral. Vários estudos relacionam a consciência fonológica com a descodificação e fluência leitora (e.g., Landerl et al., 2019; Meyer et al., 2019) mas encontramos menos evidência científica acerca do seu valor preditor na compreensão oral. Foram encontrados resultados semelhantes no estudo de Miao (2012). Os autores concluíram que na língua inglesa a compreensão oral tem impacto significativo na consciência fonológica e o mesmo resultado foi encontrado no impacto da consciência fonológica na compreensão oral. Estes resultados não são, no entanto, consistentes com os resultados encontrados por Bianco et al. (2010) que não encontraram, nos seus estudos, evidência de que o treino da consciência fonológica tenha impacto na compreensão oral. A investigação não é, desta forma, consensual em relação a este domínio.

Podemos, no entanto, levantar a hipótese, a partir dos resultados obtidos no presente estudo, de que é possível que a capacidade da criança para manipular e discriminar os sons da linguagem seja um bom indicador da capacidade em compreender a linguagem falada. Assim, importa, em investigações futuras perceber de que forma a consciência fonológica influencia a compreensão oral e de que forma poderá a avaliação da consciência fonológica no pré-escolar prever a compreensão oral.

No que concerne o reconhecimento de letras, também esta competência se mostrou preditora nas quatro dimensões avaliadas (fluência, precisão, leitura de palavras e compreensão oral). No estudo de Salvador e Alves Martins (2017) anteriormente referido na introdução do presente estudo, o reconhecimento de letras foi mesmo a variável mais significativa, apresentando, nesse estudo, um valor preditivo superior ao da variável consciência fonológica. No entanto, parece ser a associação das duas competências o que mais potencia a aquisição da leitura. Este dado vai de encontro a estudos já efetuados na área. Bowey (2005) foi um dos autores que estudou a relação entre estas duas variáveis e concluiu haver uma correlação intrínseca entre as duas, sendo esta uma relação que potencia o desenvolvimento da leitura. Para este autor, importa mais perceber como estas duas variáveis juntas potenciam a aquisição da leitura do que analisar o valor preditivo de cada uma delas separadamente.

Em relação à variável vocabulário, a investigação demonstra que quanto mais vasto e alargado é o vocabulário da criança, mais facilmente irá descodificar e compreender as palavras

quando lê (Murter et al, 2004; Quellette, 2006). No presente estudo o vocabulário não parece, no entanto, influenciar de forma significativa o desempenho na leitura no início do 2º ano de escolaridade. Estes resultados são de algum modo consistentes com outros estudos (e.g., Murter et al., 2004) que referem um maior valor preditor do vocabulário numa fase posterior onde a leitura já está automatizada, uma vez que, o presente estudo, não contempla anos de escolaridade onde a leitura já está automatizada. Nesta linha de investigação considera-se que o vocabulário não tem um papel tão relevante no início da aprendizagem da leitura, ou seja, na descodificação, tendo mais relevância na compreensão leitora em anos de escolaridade mais avançadas (Murter et al., 2004).

Importa ressaltar os resultados do presente estudo relativos à relação entre vocabulário e compreensão oral. Estes resultados não parecem ser consistentes com a investigação nesta área (e.g., Lee & Chen, 2019; Quinn et al., 2020; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008), uma vez que o vocabulário está intrinsecamente ligado à capacidade da criança em entender a linguagem oral, ou seja, com a habilidade de construir significados a partir de informação recebida oralmente (Cadime, 2022). Quanto mais informações ouvimos, mais palavras aprendemos, e quanto mais palavras conhecemos mais fácil será interpretar a informação que ouvimos. Existe assim uma relação de reciprocidade entre estes dois conceitos.

Parece consensual na literatura que o conhecimento do vocabulário tem um papel extremamente relevante para a compreensão oral, desempenhando também um papel no reconhecimento das palavras (Lopes, J., 2022). Deste modo, o resultado obtido neste estudo poderá ser explicado pela prova, escolhida para o estudo, não ser capaz de avaliar todas as dimensões do vocabulário (amplitude e profundidade) não sendo, por isso, possível estabelecer diferenças significativas entre os sujeitos nos resultados da prova aplicada.

Da revisão bibliográfica efetuada, parece evidente, que embora competências como a consciência fonológica, o reconhecimento de letras e o vocabulário, sejam cruciais na aquisição eficaz da leitura, este processo é demasiado complexo para que se atribua uma relação linear de causa-efeito entre cada uma das variáveis e o sucesso na aprendizagem da leitura (Cadime et al., 2009). Para que a criança seja capaz de aprender a ler sem dificuldades é necessário que todas estas competências sejam potenciadas antes da entrada na escolaridade formal, ou seja, a estimulação deste conjunto de competências na idade pré-escolar parece estar relacionada com uma maior capacidade de aprendizagem da leitura.

Deste modo, em resposta à primeira hipótese do presente estudo, podemos concluir que apesar de todas as contingências associadas à *COVID-19* e a todas as atipicidades do ano letivo 2020/2021, as competências de literacia emergente mantiveram-se bons preditores do

desempenho na leitura à semelhança dos resultados obtidos em estudos semelhantes realizados a nível nacional em anos de escolaridade pré-pandemia (Cadime et al., 2009; Cruz et al., 2014; Salvador & Alves Martins, 2017; Santos et al., 2020).

### **Impacto do ensino à distância no desempenho da leitura**

Para responder à segunda questão de investigação deste estudo, *“Haverá diferenças significativas no desempenho da leitura em função do número de dias em ensino à distância no ano letivo 2020/2021, no presente estudo, existiram diferenças significativas na variável fluência (palavras lidas por minuto), ou seja, os alunos que tiveram menos dias em aulas à distância liam, no início do 2º ano de escolaridade, mais palavras por minuto do que os alunos que estiveram mais tempo de aulas à distância. Em todas as restantes dimensões avaliadas (precisão leitora, leitura de palavras isoladas e compreensão oral) não houve diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.*

A maioria dos estudos efetuados neste domínio revelam que o encerramento das escolas, afetou os resultados escolares dos alunos (Engzell et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020; Lichand et al., 2022). Outros estudos salientaram a importância do ensino presencial e das interações entre aluno e professor no processo de ensino-aprendizagem (Cadima et al., 20011; Machado, 2018; Salvador & Alves Martins, 2017) Estes estudos são, de alguma forma, congruentes como o presente estudo, uma vez que foram encontradas diferenças na fluência da leitura de acordo com o tempo que cada grupo esteve sem aulas presenciais. Este dado pode indicar que as interações presenciais entre aluno-professor têm impacto na forma como os alunos desenvolvem as suas competências de leitura. Por outro lado, as aulas à distância podem ter implicado um menor treino da leitura no decorrer das aulas, numa fase inicial da aprendizagem da mesma, o que pode ter-se traduzido em maiores dificuldades ao nível da fluência. As crianças com mais tempo em aulas presenciais apresentam melhores resultados na fluência da leitura e esta, por sua vez, está relacionada com o treino e com a prática. Pode ter existido assim um desinvestimento no treino da leitura no planeamento das aulas à distância, por parte dos professores da amostra em estudo que possa, de igual forma, justificar os resultados obtidos.

No estudo, anteriormente referido, de Cruz et al. (2022) as autoras concluíram não haver diferenças significativas na forma como intervenções na leitura foram realizadas tendo, ambas as intervenções, presenciais e à distância, tido resultados positivos na aquisição da leitura. Estes resultados mostram, de alguma forma, que as aulas à distância não deveriam ter impacto negativo nas aprendizagens. Um outro estudo português, com conclusões que interessam para

esta discussão, foi o estudo de Alves et al. (2022) sobre as diferenças nas aprendizagens da leitura no primeiro e no segundo confinamento. As autoras concluíram que, num segundo confinamento, em 2021, a comunidade escolar e as famílias, já estavam mais preparadas e, por isso, houve mais planeamento, mais tempo dedicado à leitura nas aulas à distância e mais tempo dedicado à leitura em casa, principalmente nas crianças com hábitos prévios de leitura. Deste modo, e uma vez que a recolha de dados do presente estudo foi efetuada no segundo confinamento, o impacto das aulas à distância não deveria ter sido significativo na aprendizagem da leitura como revelam os resultados.

Os resultados do presente estudo, divergem ligeiramente dos resultados dos estudos supracitados, uma vez que foram encontradas diferenças significativas na fluência. No presente estudo analisamos, no entanto, apenas uma variável: o tempo dedicado às aulas à distância. Não foram contempladas outras variáveis que possam ter influenciado as diferenças no desempenho da fluência entre os dois grupos. Poderá ter havido outras variáveis que potencialmente influenciaram estes resultados, nomeadamente as práticas pedagógicas distintas entre os professores no ensino da leitura, o tempo dedicado por cada professor ao treino da leitura, o tempo dedicado pelos alunos no treino da leitura em casa, o contexto familiar e mesmo as competências de literacia emergente que as crianças já possuíam antes da escolaridade formal.

Em síntese, o presente estudo pode ser útil na determinação de quais as competências de literacia emergente mais relevantes à entrada da escolaridade formal para o sucesso da aquisição da leitura, mesmo em tempos pandémicos, salientando, no entanto, que existem inúmeras variáveis envolvidas neste processo.

### **Limitações**

As limitações deste estudo prendem-se essencialmente com o tamanho da amostra e com a diversidade da mesma, uma vez que a amostra provém de um único agrupamento de escolas, onde a população apresenta níveis socioeconómicos e sociais muito similares, não permitindo uma maior heterogeneidade da amostra. Uma outra limitação terá sido a prova para avaliar o vocabulário, onde os níveis de desempenho foram muito semelhantes na amostra não permitindo uma diferenciação nos resultados obtidos. No futuro será útil analisar com mais pormenor outras possíveis relações entre diferentes variáveis que possam potenciar a aquisição da leitura, bem como estudar de forma mais detalhada os efeitos da pandemia *COVID-19* e do ensino à distância nos anos letivos subsequentes no que concerne a leitura.

## **Implicações futuras**

Este estudo aponta para a influência que as competências de literacia emergente têm na aquisição da leitura mesmo em tempos pandémicos. As implicações práticas dos resultados apresentados podem refletir-se na necessidade de identificar atempadamente crianças em risco nas competências de literacia emergente no 1º ano, ou mesmo na educação pré-escolar, e intervir de forma sistemática na promoção destes preditores. Desta forma, atuar precocemente com crianças em risco potenciando e estimulando várias competências de literacia emergente ao mesmo tempo, pode ser uma estratégia viável de intervenção precoce.

As dificuldades na aprendizagem na leitura podem, assim, ser atenuadas, quando potenciamos estas competências precocemente, de forma sistemática e intencional, quer no contexto familiar (Cruz, 2011; Sénéchal & LeFevre, 2008), quer no contexto educativo ao nível do pré-escolar (Sim-Sim, 2006). Parece evidente que estimular a consciência fonológica conjuntamente com a instrução das correspondências grafema-fonema, têm um impacto maior na aprendizagem da leitura (Sim-Sim, 1998). Assim, uma criança que inicie a sua escolaridade formal com estas duas competências bem desenvolvidas estará seguramente em vantagem no sucesso da aquisição da leitura. Delinear estratégias futuras que incluam o treino específico destas duas competências em simultâneo assume-se como uma implicação prática deste estudo.

Os resultados são ainda relevantes para a prática de diversos profissionais, na medida em que demonstram importância de se promover as competências de literacia emergente. A pandemia *COVID-19* teve um impacto significativo nas aprendizagens nas diversas áreas (Engzell et al., 2021; Kuhfeld et al., 2020; Lichand et al., 2022), no entanto, não alterou a capacidade preditora das competências de literacia emergente. Este estudo vem, por isso, reforçar a importância das mesmas no sucesso de aquisição a leitura, bem como, salientar a relevância da adoção de estratégias de promoção destas mesmas competências antes da entrada para a escolaridade formal. Importa, no futuro, averiguar melhor o impacto da pandemia *COVID-19* e das aulas à distância, analisando outras variáveis que possam influenciar a aprendizagem da leitura.

## Referências Bibliográficas

- Adams, M. J. (1990). *Beginning to read*. Massachusetts Institute of Technology Press.
- Adlof, S. M., Catts, H., & Little, T.D. (2006). Should the simple view of reading include a fluency component? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 19, 933-958. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9024-z>
- Albuquerque, A., & Alves Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: A follow-up study from kindergarten to Grade 1. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(3), 592-625. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913>
- Alçada, I. (2022). Políticas de leitura. In R.A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 10-28). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Alves, D., Marques, S., Cruz, J., Mendes S.A., & Cadime, I. (2022) Remote teaching practices and learning support during COVID-19 lockdowns in Portugal: Were there changes across time? *Frontiers in Psychology*. 13, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.963367>
- Alves Martins, M. (1994). Concetualizações infantis sobre linguagem escrita e aprendizagem da leitura. Discursos. *Estudos de Língua e Cultura Portuguesa*, 8, 53-70. <http://hdl.handle.net/10400.2/4044>
- Alves Martins, M. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura* (1ª Ed). ISPA.
- André, A. (1996). *Iniciação à leitura. Reflexões para o 1º ciclo do Ensino básico*. Porto Editora.
- Bayrakdar, S., & Guveli, A. (2020). *Inequalities in Home Learning and Schools' Provision of Distance Teaching During School Closure of COVID-19 Lockdown in the UK*. Working Paper. University of Essex, Institute for Social and Economic Research. <http://hdl.handle.net/10419/227790>
- Baldo, A. (2008). As categorias conhecimento e processos de Perfetti na leitura em língua materna: um experimento. *Linguagem em (Dis)curso*, 8(2), 289-309. <https://doi.org/10.1590/S1518-76322008000200005>
- Bansak, C., & Starr, M. (2021). COVID-19 shocks to education supply: How 200,000 US households dealt with the sudden shift to distance learning. *Review of Economics of the Household*, 19(1), 63-90. <https://doi.org/10.1007/s11150-020-09540-9>
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M. (2010).

- Early Training in Oral Comprehension and Phonological Skills: Results of a Three-Year Longitudinal Study. *Scientific Studies of Reading*, 14(1), 211-246. <https://doi.org/10.1080/10888430903117518>
- Blachman, B. A. (2000). Phonological Awareness. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research*. Longman.
- Bolduc, J., & LeFebvre, P. (2012). Using Nursery Rhymes to Foster Phonological and Musical Processing Skills in Kindergarteners. *Creative Education*, 3 (1), 495-502. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34075>.
- Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9>
- Bradley, L., & Bryant, P. E. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A causal connection. *Nature*, 301(1), 419–421. <https://doi.org/10.1038/301419a0>
- Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: Dois componentes essenciais da leitura no 2o. ano primário. In J. Grégoire, & B. Piérart (Eds.), *Avaliação dos problemas de leitura: Os novos modelos teóricos e suas implicações diagnósticas* (pp. 166-187). Artes Médicas.
- Burgess, S. R., & Lonigan, C. J. (1998). Bidirectional relations of phonological sensitivity and prereading abilities: Evidence from a preschool sample. *Journal of Experimental Child Psychology*, 26, 117-141. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2450>
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R. (1993). Evaluation of a program to teach phonemic awareness to young children: A 1-year follow-up. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 104–111. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.104>
- Cabral, I., & Alves, J. M. (2020). *Ensinar e aprender em tempo de COVID-19: entre o caos e a redenção*. Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa. Retrieved from <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/30703/1/O%20ensino%20e%20a%20aprendizagem%20em%20tempos%20de%20COVID-19....pdf>
- Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa De Educação*, 24(1), 07–34. <https://doi.org/10.21814/rpe.3039>
- Cadime, I. (2022). O Desenvolvimento do vocabulário. In R.A. Alves, & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 149-166). Fundação Belmiro de Azevedo.

- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). *A aquisição da leitura e da escrita: Variáveis predictoras no nível pré-escolar*. Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho.
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F., Chaves-Sousa, S., Cosme, M., & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing*, 30, 591–611. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3>.
- Cadório, L. (2001). *O Gosto pela Leitura*. Livros Horizonte.
- Carvalho, A. (2010). Teste de Avaliação da Fluência e Precisão de Leitura – O Rei. EDIPSICO.
- Cary, L., Verhaeghe, A., & Marchand, H. (2000). Reading errors of Portuguese-English bilingual children learning to read in English via a phonics based approach. *Psycholinguistics on the Threshold of the Year 2000*, 287-292. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/8439.pdf>
- Castle, J. M., Riach, J., & Nicholson, T. (1994). Getting off to a better start in reading and spelling: The effects of phonemic awareness instruction within a whole language program. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 350 –359. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.3.350>
- Castles, A., Coltheart, M., Wilson, K., Valpied, J., & Wedgwood, J. (2009). The genesis of reading ability: What helps children learn letter–sound correspondences? *Journal of Experimental Child Psychology*, 104(1), 68-88. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2008.12.003>
- Cruz, J. (2011). *Práticas de literacia familiar e o desenvolvimento literácito das crianças*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Minho.
- Cruz, J., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Machado, A., Amaral, J., Monteiro, L., Lopes, E., & Ferreira, C. (2014). Contribuições da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1º CEB. *Análise Psicológica*, 3, 245-257. <https://doi.org/10.14417/ap.749>
- Cruz, J., Alves, D., & Cadime, I. (2022). Face-to-face versus remote: Effects of an intervention in reading fluency during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.817711>
- Cummings, K., Dewey, E., Latimer, R., & Roland, H. (2011). Pathways to Word Reading and Decoding: The Roles of Automaticity and Accuracy. *School Psychology Review*,

40(2), 284–295. <https://doi.org/10.1080/02796015.2011.12087718>

- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Penso.
- Deuschle, V., & Cechella, C. (2008). The deficit in phonological awareness and its relation with dyslexia: diagnosis and intervention. *Revista CEFAC*, 11(2), 194-200. <https://doi.org/10.1590/S1516-18462008005000001>
- Didion, L., Toste, J. R., & Benz, S. A. (2020). Self-Determination to Increase Oral Reading Fluency Performance: Pilot and Replication Single-Case Design Studies. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(4), 218-231. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12234>
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated Reading: Research into Practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502–507. <http://www.jstor.org/stable/20200198>
- Ehri, L., C., Nunes, S. R., Willows, D. M., Schuster, B. V., Yaghoub-Zadeh, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: Evidence from the National Reading Panel’s meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250 – 287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Engen, L. (2002). Phonological skills and reading comprehension. *Reading and Writing* 15, 613–631. <https://doi.org/10.1023/A:1020958105218>
- Esteves, F. (2014). *A leitura extensiva orientada no contexto de sala de aula. Uma abordagem de investigação-ação*. Tese de mestrado não publicada. IP Castelo Branco – Escola Superior de Educação.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23(4), 553–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9175-6>
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. DGIDC – Ministério de Educação. [https://area.dge.mec.pt/gramatica/O\\_conhecimento\\_da\\_lingua\\_desenv\\_consciencia\\_fonologica.pdf.pdf](https://area.dge.mec.pt/gramatica/O_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf)
- Fuchs, L., Fuchs, D., Hosp, M., & Jenkins, J. (2001). Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–256. [https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503\\_3](https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3)
- 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*. 13(4). 1-27.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições ASA.
- Goodman, K. S. (1970). Psycholinguistic universals in the reading process. *Journal of Typographic Research*, 4(2), 103–110.
- Godoy, D., & Pinheiro, A. (2013). O que sabemos sobre a contribuição da consciência fonêmica para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. In A. Roazzi, J. F. Salles, & F. R., Justi (Eds.), *Aprendizagem da leitura e da escrita: contribuições de pesquisa* (1ªed, pp.9-30). Vetor. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4633.3846>.
- Gomes, I., & Santos, N. (2005). *Literacia Emergente: “É de pequenino que se torce o pepino!”*. Gulbenkian, Casa da Leitura. [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz\\_](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/abz_)
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading & reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Grainger, J., & Dufau, S. (2011). The front-end of visual word recognition. In J. S. Adelman (Ed.), *Visual Word Recognition. Models and Methods, Orthography and Phonology*. Psychology Press.
- Harper, L. J. (2011). Nursery rhyme knowledge and phonological awareness in preschool children. *Journal of Language and Literacy Education*, 7(1), 65-78.  
[http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/03/7\\_1\\_5\\_harper.pdf](http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2013/03/7_1_5_harper.pdf)
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020, Março, 27). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Educause Review*.  
<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Jain, C., Priya, M. B., & Joshi, K. (2020). Relationship between temporal processing and phonological awareness in children with speech sound disorders. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 34(6), 566-575.  
<https://doi.org/10.1080/02699206.2019.1671902>
- Jorm, A.F., Share, D.L., Maclean, R., & Matthews, R. (1984). Phonological confusability in short-term memory for sentences as a predictor of reading ability. *British Journal of Psychology*, 75(3), 393-400. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8295.1984.tb01909>
- Jorm, A. F., Share, D. L., Maclean, R., & Matthews, R. (1986). Cognitive factors at school entry predictive of specific Reading retardation and general Reading

- backwardness: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 45-54. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1986.tb00620.x>
- Justi, C. N., Cunha, N., & Justi, F. R. (2020). Letter-name knowledge: Predicting reading and writing difficulties. *Estudos de Psicologia*, 37, 1–14. <https://doi.org/10.1590/1982-0275202037e180173>
- Justice, L., Weber, S., Ezell, H., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11(1), 30-40. [https://doi.org/10.1044/1058-0360\(2002/004](https://doi.org/10.1044/1058-0360(2002/004)
- Kjeldsen, A. C., Educ, L., Saarento-Zaprudin, S. K., & Niemi, P. O. (2019). Kindergarten training in phonological awareness: Fluency and comprehension gains are greatest for readers at risk in grades 1 through 9. *Journal of Learning Disabilities*, 52(5), 366-382. <https://doi.org/10.1177/0022219419847154>
- Kuhfeld, M., Tarasawa, B., Johnson, A., & Lewis, K. (2020). *Learning during COVID-19: initial findings on students' reading and math achievement and growth*. Working paper. Northwest Evaluation Association.  
Retrieved from <https://www.nwea.org/research/publication/learning-during-covid-19-initial-findings-on-students-reading-and-math-achievement-and-growth/>
- Kuhn, M. R. (2005). A Comparative Study of Small Group Fluency Instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127-146. <https://doi.org/10.1080/02702710590930492>
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. <https://doi.org/10.1016/0010-0285>
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological awareness and rapid automatized naming as longitudinal predictors of reading in five alphabetic orthographies with varying degrees of consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220-234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Lee, K., & Chen, X. (2019). An emergent interaction between reading fluency and vocabulary in the prediction of reading comprehension among French immersion elementary students. *Reading and Writing*, 32(7), 1657-1679. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9920-z>
- Lichand, G., Doria, C. A., Leal-Neto, O., & Fernandes, J. (2022). The impacts of remote

- learning in secondary education during the pandemic in Brazil. *Nature Human Behaviour*, 6, 1079–1086. <https://doi.org/10.1038/s41562-022-01350-6>
- Lima, B., Marinho, S., & Cruz, J. (2012). *Consciência Fonológica e Aprendizagem da Leitura e da Escrita*. Universidade Fernando Pessoa. Faculdade de Ciências da Saúde/Escola Superior de Saúde.
- Lynch, J., Broek, P., Kremer, K., Kendeou, P., White, M.J., & Elizabeth, P. (2008) The Development of Narrative Comprehension and Its Relation to Other Early Reading Skills. *Reading Psychology*, 29(4), 327-365, <https://doi.org/10.1080/02702710802165416>
- Lopes, J. (2022). Ensino e Aprendizagem da Leitura Fundamentos e Aplicações. In R.A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 83-98). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Lopes, R. (2009). *A Relação professor aluno e o processo de ensino-aprendizagem*. Programa de desenvolvimento educacional do Governo do Estado do Paraná. Retrieved from <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>
- Machado, M. (2018). *O Impacto de competências linguísticas e variáveis sociodemográficas na precisão e fluência de leitura em alunos do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento não publicada. Universidade Católica.
- Machado, A., & Almeida, M. (2014). O modelo RTI - Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. *Revista de psicopedagogia*, 31(95), 130-43. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v31n95/06.pdf>
- Matias, H., Rodrigues, B., Cadime, I., & Ribeiro, I. (2022). Efeito das competências de literacia emergente na aprendizagem inicial da leitura. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 233-244. <https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8902>
- Majsterek, D. J., Shorr, D. N., & Erion, V. L. (2000). Promoting early literacy through rhyme detection activities during head start circle-time. *Child Study Journal*, 30(3), 143-151. <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/study/71602>
- Mann, A., & Foy, G. (2003). Phonological Awareness, Speech Development, and Letter Knowledge in Preschool Children. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 149–173. <http://www.jstor.org/stable/23764738>
- Marcotte, D. E., & Hemelt, S. W. (2008). Unscheduled school closings and student performance. *Education Finance and Policy*, 3(3), 316-338.

<http://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/edfp.2008.3.3.316>

- Martins, M. (2022). As bases neurobiológicas da leitura. In R.A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 48-64). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Martins, M. & Niza, I. (2014). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Universidade Aberta.
- Mata, L. (2002). *Literacia Familiar – caracterização de práticas de literacia em famílias com crianças em idade pré-escolar e estudo das suas relações com as realizações das crianças*. Tese de Doutoramento não publicada. Universidade do Minho.
- Mota, P. E. (2015). Um olhar crítico sobre os testes de compreensão de leitura. *Avaliação Psicológica*, 14(3), 347-351. Retrieved from [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712015000300007&lng=pt&tlng=pt).
- McGuinness, D. (2005) *Language Development and Learning to Read: The Scientific Study of How Language Development Affects Reading Skill*. Mit Press.
- Meira, Â., Cadime, I., & Viana, L. (2019). The structure of phonological awareness in European Portuguese: A study of preschool children. *Journal of Educational Research*, 112(3), 367-376. <https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1530966>
- Meyer, J. P., Invernizzi, M. A., & Ford, K. L. (2019). Internal structure and item characteristics of the phonological awareness literacy screening in Spanish for preschool. *Assessment for Effective Intervention*, 44(4), 267-280. <https://doi.org/10.1177/1534508418761232>
- Miao, L., Liying, C., & Kirby, J. (2012). Phonological Awareness and Listening Comprehension Among Chinese English-Immersion Students. *International Education*, 41(2), 47-65. Retrieved from <https://trace.tennessee.edu/internationaleducation/vol41/iss2/4>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, Rimes, Vocabulary, and Grammatical Skills as Foundations of Early Reading Development: Evidence From a Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Oliveira, M., & Mota, M. (2017). O Modelo Simples de Leitura Explica a Compreensão Leitora no Português?. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 17(1), 306-322. <https://doi.org/10.12957/epp.2017.35096>
- Paige, D., Rasinski, Magpuri-Lavell, T., & Smith, S. (2014). Interpreting the Relationships

- Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. *Journal of Literacy Research*, 46(2), 123-156. <https://doi.org/10.1177/1086296X14535170>
- Per Engzell, Frey, A., & Verhagen, M. (2021). Learning loss due to school closures during the COVID-19 pandemic, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 118(17), 1-7. <https://doi.org/10.1073/pnas.2022376118>
- Pérez-Pereira, M., Martínez-López, Z., & Maneiro, L. (2020). Longitudinal relationships between reading abilities, phonological awareness, language abilities and executive functions: comparison of low risk preterm and full-term children. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00468>
- Pfost, M., Blatter, K., Artelt, C., Stanat, P., & Schneider, W. (2019). Effects of training phonological awareness on children's reading skills. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 65, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101067>
- Piaton, G. (1974). *As primeiras letras*. Ed.40. Publicações Europa América.
- Pinto, P., & Lopes, A. (2011). Literacia Pré-escolar e Desempenho na Leitura na Instrução Primária. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (4), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324210>
- Porta, M. E., & Ramirez, G. (2019). The impact of an early intervention on vocabulary, phonological awareness, and letter–sound knowledge among Spanish-speaking kindergarteners. *International Journal of School and Educational Psychology*, 8(1), 65-79. <https://doi.org/10.1080/21683603.2018.1558137>
- Powell, M.B., Gadke, D.L. (2018). Improving oral reading fluency in middle-school students: A comparison of repeated reading and listening passage preview. *Psychology in the Schools*, 55(10), 1274–1286. <https://doi.org/10.1002/pits.22184>
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., Roberts, G., Menzel, A. J., & Schatschneider, C. (2020). Differential codevelopment of vocabulary knowledge and reading comprehension for students with and without learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, 112(3), 608-627. <https://doi.org/10.1037/edu0000382>
- Quellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Queiroz, M., Sousa, F. G., & Paula, G. Q. (2021). Educação e Pandemia: impactos na aprendizagem de alunos em alfabetização. *Ensino Em Perspectivas*, 2(4), 1–9.

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6057>

- Rasinski, T.V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning. <https://eric.ed.gov/?id=ED483166>
- Rasinski, T.V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K., Paige, D., Young, C., & Rupley, W. (2020). Impact of Classroom-Based Fluency Instruction on Grade One Students in an Urban Elementary School. *Education Sciences*, 10(9), 227. <https://doi.org/10.3390/educsci10090227>
- Redig, J. (2018). *Does Daily Exposure through the Use of Nursery Rhymes Better Support Students' Phonological Awareness Skill Development?* Master's Theses & Capstone Projects Education. Northwestern College. Retrieved from [https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=education\\_masters](https://nwcommons.nwciowa.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=education_masters)
- Reimer, D., Smith, E., Andersen, I. G., & Sortkær, B. (2021). What happens when schools shut down? Investigating inequality in students' reading behavior during Covid-19 in Denmark. *Research in Social Stratification and Mobility*, 71, 1-5. <https://doi.org/10.1016/j.rssm.2020.100568>
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S.-L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Um estudo com alunos do 1 ciclo do ensino básico. In *Actas do VII simpósio nacional de investigação em psicologia* (pp. 3117-3132).
- Ribeiro, I., & Viana, L. (2014). *Bateria de Avaliação da Leitura*. CEGOC- TEA Edições. <https://hdl.handle.net/1822/42998>
- Rodrigues, B., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2022). Reading, linguistic, and metacognitive skills: are they reciprocally related past the first school years? *Reading and Writing*. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10333-y>.
- Russell, G., Ukoumunne, O., Ryder, D., Golding, J., & Norwich, B. (2016). Predictors of word-reading ability in 7-year-olds: Analysis of data from a U.K. cohort study. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 1-21. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12087>.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Salvador, L., & Martins, M. (2017). Práticas de literacia familiar, competências linguísticas e desempenho em leitura no primeiro ano de escolaridade. *Análise Psicológica*, 35(1), 1-12. <https://doi.org/10.14417/ap.1172>
- Saraiva, F. (2008). *Caracterização do conhecimento emergente de literacia em crianças de*

- três anos de idade e a sua relação com as práticas de leitura de histórias*. Tese de mestrado não publicada. ISPA.
- Santos, C. (2013). *A importância das práticas no desenvolvimento da literacia emergente*. Tese de mestrado não publicada. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Cross-Lagged relations among linguistic skills in European Portuguese: A longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, 55(2), 177–192. <https://doi.org/10.1002/rrq.261>
- Schatschneider, C., Fletcher, J., Francis, D., Carlson, C., & Foorman, B. (2004). Kindergarten Prediction of Reading Skills: A Longitudinal Comparative Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 265-282. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.265>.
- Sénéchal, M. (2000). Examen du lien entre la lecture de livres et le développement du vocabulaire chez l'enfant préscolaire. *Enfance*, 53, 169-186.
- Sénéchal, M., Thomas, E., & Monker, J. A. (1995). Individual differences in 4-year-olds' ability to learn new vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 87, 218–229. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.218>
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Hudson, E., & Lawson, P. (1996). Knowledge of storybooks as a predictor of young children's vocabulary. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 520-536. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.520>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: a five-year longitudinal study. *Child Development*, 73(2), 445-460. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00417>
- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. <https://doi.org/10.3102/0034654308320319>
- Sénéchal, M., & LeFevre, J. (2014). Continuity and Change in the Home Literacy Environment as Predictors of Growth in Vocabulary and Reading. *Child Development*, 85(4), 1552–1568. <https://doi.org/10.1111/cdev.12222>
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., Thornton, R., Lundquist, E., Dreyer, L., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Shaywitz, S.E., & Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive Profiles of Reading-Disabled Children: Comparison of Language Skills in Phonology. *Psychological Science*. 6(3),149-

156. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.1995.tb00324>

- Sigmundsson, H., Haga, M., Ofteland, G. S., & Solstad, T. (2020). Breaking the reading code: Letter knowledge when children break the reading code the first year in school. *New Ideas in Psychology*, 57(1), 1–7. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.100756>
- Silveira, A. G. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. Tese de Mestrado não publicada. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Silva, A.C. (2003a). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste.
- Silva, A.C. (2003b). *Bateria de provas fonológicas*. ISPA.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 1(21), 187-191. <http://hdl.handle.net/10400.12/210>
- Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da leitura e da escrita baseado em evidências* (pp. 167-184). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sim-Sim, I. (1997). *Avaliação da linguagem oral: Um contributo para o conhecimento do desenvolvimento linguístico das crianças portuguesas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da Linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2001). “A formação para o ensino da leitura”. A formação da língua portuguesa na educação pré-escolar e no 1º ciclo do ensino básico. *Cadernos de Formação de Professores*, 2, 51-64. [http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/000704\\_FE.pdf](http://www.casdaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/000704_FE.pdf)
- Sim-Sim, I. (2004). *Avaliação da Linguagem Oral. Um Contributo Para o Conhecimento do Desenvolvimento Linguístico das Crianças Portuguesas*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sim-Sim, I. (2009). *O Ensino da Leitura: A Decifração*. Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_de\\_cifracao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_de_cifracao.pdf)
- Sim-Sim, I., & Viana, F. L. (2007). *Para a avaliação do desempenho de leitura*. Ministério da Educação, Gabinete de Estudos e Planeamento. <http://hdl.handle.net/1822/11809>
- Smith, F. (1991). *Compreendendo a leitura. Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler* (3ed). Artes Médicas.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual

- differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Swart, N. M., Muijselaar, M. M., Steenbeek-Planting, E. G., Droop, M., de Jong, P. F., & Verhoeven, L. (2017). Differential lexical predictors of reading comprehension in fourth graders. *Reading and Writing*, 30(3), 489–507. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9686-0>
- Teixeira, M. T., & Azevedo, A. F. (2021). Teorias Neurocognitivas de Aprendizagem da Leitura e Métodos de Alfabetização. *Letrônica*, 14(2) <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38792>
- Teles, P. (2004). Dislexia: como identificar? Como intervir?. *Revista Portuguesa De Medicina Geral E Familiar*, 20(6), 713–30. <https://doi.org/10.32385/rpmgf.v20i6.10097>
- Terrell, P., & Watson, M. (2018). Laying a firm foundation: Embedding evidence-based emergent literacy practices into early intervention and preschool environments. *American Speech-Language-Hearing Association*, 49(2), 148-164. [https://doi.org/10.1044/2017\\_LSHSS-17-0053](https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0053)
- Tighe, E. L., & Schatschneider, C. (2016). Examining the Relationships of Component Reading Skills to Reading Comprehension in Struggling Adult Readers: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 49(4), 395-409. <https://doi.org/10.1177/0022219414555415>
- Runge, T., & Watkins, M. (2006) The Structure of Phonological Awareness Among Kindergarten Students. *School Psychology Review*, 35(3), 370-386, <https://doi.org/10.1080/02796015.2006.12087973>
- Van Bergen, E., Snowling, M. J., De Zeeuw, E. L., Van Beijsterveldt, C. M., Dolan, C. V., & Boomsma, D. I. (2018). Why do children read more? The influence of reading ability on voluntary reading practices. *J Child Psychol Psychiatry*. 59(11), 1205-1214. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12910>
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp.1414>
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Viana, F. L. (1998). *Teste de Identificação de Competências Linguísticas - TICL*. EDPSICO.
- Viana, F. L. (2002). *Da linguagem oral à leitura: construção e validação do teste de*

- identificação de competências linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Viana, F. L. (2005). *Aprender a ler: Apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Edições Casa do Professor.
- Viana, F. L. (2007). *Aprender a ler: apenas uma questão de métodos? Estratégias eficazes para o ensino da Língua Portuguesa*. Gulbenkian. Casa da Leitura. [http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz\\_indices/001200\\_AL.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalpha/bo/abz_indices/001200_AL.pdf)
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da leitura: a avaliação*. Ministério da Educação – DGIDC. <https://hdl.handle.net/1822/31558>
- Viana, L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1º ciclo do EB*. (2 ed). Edições Ammedina.
- Vieira, M. F., & Seco, C. (2020). A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 28, 1013-1031. <https://doi.org/10.5753/RBIE.2020.28.0.1013>
- Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin*, 101(2), 192–212. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.2.192>
- Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2020). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36, 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>
- Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). Meta-Analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 42(2),78-93. <https://doi.org/10.1177/0741932519855058>
- Zorzi, J. L. (2006). Alterações ortográficas nos transtornos de aprendizagem. In M.I. Maluf, (ed.). *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade*. (pp144-162). Vozes.