



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# Cadernos de apoio ao ensino

**INTERVIR NAS  
DIFICULDADES  
DE LEITURA**

Vol. 1



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO

# Índice

## **O impacto das intervenções nas dificuldades de leitura: um olhar sobre estudos recentes**

Soraia Araújo, Célia Oliveira e João Lopes

4.

## **«Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?» Conhecimentos-chave para intervir eficazmente nas dificuldades de leitura**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

9.

## **«Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?» Estruturação de uma aula de apoio à aprendizagem da leitura**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

15.

## **Intervenções multicomponentes nas dificuldades de leitura: um guia para professores**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

18.

## **Intervir nas dificuldades de leitura: o impacto da intervenção em consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonológicas e descodificação**

Soraia Araújo e Célia Oliveira

24.

# Editorial

As dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita são comuns e esperadas, ao contrário do que se pensa. Se abordadas no momento certo, estas dificuldades podem ser ultrapassadas. É, por isso, fundamental que a intervenção seja tão atempada, intensiva, sistemática e estruturada quanto possível. Foi desta premissa que nasceu o AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, programa da Iniciativa Educação que, desde 2019, ajuda crianças do 1.º e 2.º anos de escolaridade com dificuldades na alfabetização básica a desenvolver as suas capacidades de leitura e escrita.

Através do programa AaZ – Ler Melhor, Saber Mais, a Iniciativa Educação disponibiliza, no seu *site*, materiais de apoio ao ensino da leitura direccionados essencialmente a professores do 1.º ciclo, que são de acesso livre e gratuito. Trata-se de textos que resumem os resultados da investigação mais recente sobre vários temas relacionados com a leitura e com a escrita.

Este caderno é parte de uma série que agrega, por categoria, os textos disponíveis no site da Iniciativa Educação. Nesta edição, estão reunidos os textos relacionados com a intervenção nas dificuldades de leitura, que foram publicados até Fevereiro de 2026.

Boa leitura!



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# O impacto das intervenções nas dificuldades de leitura: um olhar sobre estudos recentes

---

Texto de apoio 19 do programa AaZ

## O impacto das intervenções nas dificuldades de leitura: um olhar sobre estudos recentes

*Uma recente revisão de literatura sobre o impacto das intervenções nas dificuldades de leitura, com alunos do 4.º e 5.º anos de escolaridade, lança pistas muito relevantes para a intervenção nas dificuldades nesta área.*

### Conceptualização teórica

O final do 1.º ciclo do ensino básico e o início do 2.º ciclo, que, no sistema de ensino português, corresponde, respectivamente, ao 4.º e 5.º anos de escolaridade, constituem um período crítico no desenvolvimento da alfabetização. Neste período, existe um número significativo de alunos com dificuldades de leitura, em parte, segundo a literatura, porque, à medida que os alunos transitam do 1.º para o 2.º ciclo do ensino básico, é esperado que: **a)** leiam textos com palavras cada vez mais longas e complexas e; **b)** leiam e compreendam textos expositivos (aos quais podem ter tido pouca exposição prévia). Estes desafios podem não só contribuir para a manutenção das dificuldades de leitura dos alunos que as enfrentam desde o início do 1.º ciclo, mas também para a emergência tardia de dificuldades em alunos que não as haviam revelado até então.

De acordo com a literatura, as dificuldades de leitura observadas no 4.º e 5.º ano de escolaridade podem exigir abordagens especializadas e diversificadas. Estas dificuldades podem, ao contrário das dificuldades observadas no início do 1.º ciclo (que incidem essencialmente sobre a leitura de palavras), manifestar-se nas capacidades básicas de leitura, nomeadamente a leitura de palavras, em capacidades mais avançadas, como a compreensão de texto, ou em ambas.

### Que diz a literatura acerca das componentes de intervenção nas dificuldades de leitura?

Responder adequadamente às dificuldades de leitura no segundo ciclo, requer: **a)** intervenções centradas em capacidades básicas; **b)** intervenções centradas em capacidades avançadas; e **c)** intervenções que incluam ambas as capacidades (designadas intervenções multicomponentes). As intervenções centradas em capacidades básicas incluem: **a)** instrução fonémica; **b)** instrução fonética; e/ou **c)** instrução em fluência de leitura. Segundo a literatura científica, a instrução fonética deve ir além da descodificação de monossílabos e incluir estratégias de descodificação multissilábica, como o uso de sílabas e partes de palavras (por exemplo, afixos), para separar e descodificar palavras mais longas e complexas. Ainda segundo a literatura, existem dois tipos de intervenção na fluência de leitura que demonstram ser eficazes no desenvolvimento de capacidades básicas de leitura: **i)** a leitura repetida, técnica em que os alunos lêem um texto mais de uma vez e recebem retorno da parte do professor; e a **ii)** leitura não-repetida, técnica em que os alunos lêem um ou mais textos apenas uma vez e, à semelhança da intervenção anterior, recebem retorno da parte do professor.

As intervenções centradas nas capacidades avançadas de leitura incluem: **a)** instrução directa ou explícita de vocabulário, que deve ir além do ensino da definição de palavras e

incluir actividades de processamento de significado, como o desenvolvimento de mapas semânticos; e **b)** instrução de estratégias de compreensão, nomeadamente: **i)** identificação da ideia principal do texto; **ii)** resumo escrito do texto; e **iii)** monitorização de estratégias de aprendizagem durante a leitura.

No que diz respeito às intervenções multicomponentes, sabe-se que estas intervenções combinam a instrução de diferentes capacidades de leitura (básicas e avançadas), tornando-a ajustada às necessidades dos alunos mais velhos, que tendem a ter dificuldades em todos ou, pelo menos, num número significativo de domínios de leitura.

## **E a intensidade das intervenções?**

Considerar a intensidade das intervenções, nomeadamente a duração e o número de alunos, assume, à semelhança das componentes de intervenção referidas, um papel crucial na intervenção nas dificuldades de leitura. De acordo com a literatura, as intervenções em regime de apoio individual, e com maior duração, podem ser mais eficazes em alunos mais velhos (alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico e também do ensino secundário) do que as intervenções em grupo e com menor duração. Porém, poucos estudos parecem ter analisado os efeitos das intervenções dirigidas a alunos mais velhos, com durações e tamanhos de grupo diferentes, não havendo, por isso, evidências conclusivas que permitam afirmar que quer as intervenções individuais, quer as intervenções com maior duração são as mais eficazes.

## **O estudo de Donegan e Wanzek**

Donegan e Wanzek (2021) procuraram actualizar a revisão da literatura conduzida em 2010 por Wanzek e colaboradores. Para isso, as autoras procuraram estudos publicados desde 2007 acerca de intervenções nas dificuldades de leitura, dirigidas a alunos do 4.º e 5.º ano de escolaridade. As autoras analisaram também os efeitos estatísticos das intervenções nos resultados de leitura, nomeadamente o efeito moderador das componentes e da intensidade das intervenções.

Para responder a estas questões, as autoras seleccionaram e analisaram 33 estudos disponíveis. Estes estudos incluíram um total de 47 intervenções, que abrangeram 4565 alunos com dificuldades de leitura, do 4.º e 5.º ano de escolaridade. Vinte intervenções centraram-se na instrução de capacidades básicas e avançadas de leitura (intervenções multicomponentes), 16 em capacidades básicas e 11 em capacidades avançadas. No que diz respeito à intensidade das intervenções, a maioria teve uma duração superior a 30 horas ( $n = 17$ ) e foi executada em pequeno grupo (sete alunos no máximo;  $n = 22$ ), tendo as restantes intervenções incluído sessões de apoio individual.

## **Principais resultados e conclusões**

Donegan e Wanzek (2021) verificaram que as intervenções centradas nas capacidades básicas de leitura aumentaram o desempenho dos alunos na leitura de palavras; e que as intervenções centradas nas capacidades avançadas aumentaram o desempenho dos alunos na compreensão de texto. De acordo com as autoras, intervenções cuja instrução incluiu tarefas de descodificação de palavras com mais de duas sílabas, como a análise estrutural,

que consiste essencialmente na divisão e análise das sílabas que constituem uma palavra, mostraram ser particularmente eficazes no aumento do desempenho dos alunos na leitura de palavras. Do mesmo modo, intervenções que incluíram instrução directa e explícita de estratégias específicas de compreensão, nomeadamente a identificação da ideia principal do texto e a sumarização ou resumo do texto escrito, revelaram eficácia significativa no aumento da compreensão de leitura dos alunos. Porém, apenas as intervenções multicomponentes aumentaram significativamente o desempenho dos alunos na leitura de palavras e na compreensão de texto. Segundo Donegan e Wanzek (2021), este resultado pode estar relacionado com o facto de este tipo de intervenção ser, muito provavelmente, mais adequado às necessidades dos alunos, ao combinar a instrução de capacidades básicas e avançadas de leitura.

No que diz respeito à intensidade das intervenções, Donegan e Wanzek (2021) verificaram que os grupos com menor número de alunos obtiveram melhores resultados na compreensão de texto do que os grupos com mais alunos. De acordo com as autoras, grupos mais pequenos podem proporcionar mais oportunidades de interacção com os professores e com os colegas, além de permitirem que os alunos recebam mais retorno e uma instrução diferenciada (quando necessário), que atenda às necessidades individuais.

Por último, verificou-se que as intervenções com maior duração aumentaram o desempenho dos alunos na compreensão de texto. Porém, à semelhança de estudos anteriores, esse aumento não foi significativo. Como Donegan e Wanzek (2021) referem, embora não existam evidências para afirmar que as intervenções em pequeno grupo ou com mais duração produzam um impacto mais significativo na leitura, há evidências de que esses factores podem ser importantes para intervenções dirigidas a alunos do 4.º e 5.º ano de escolaridade com dificuldades de leitura mais graves.

## Em suma

- 1.** As intervenções multicomponentes parecem melhorar significativamente as capacidades básicas e avançadas de leitura dos alunos do 4.º e 5.º ano de escolaridade com dificuldades de leitura.
- 2.** As intervenções em pequeno grupo podem ser as mais eficazes no aumento da capacidade de compreensão de texto.
- 3.** Não parece existir uma relação significativa entre a duração da intervenção e o respectivo impacto na leitura. No entanto, intervenções com maior duração, quando dirigidas a alunos com dificuldades de leitura graves, são, muito provavelmente, mais adequadas e eficazes do que intervenções de menor duração.

**Escrito por:** Soraia Araújo, Célia Oliveira e João Lopes

### Referência bibliográfica

Donegan, R. E., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing*, 34, 1943-1977.



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

**«Tenho alunos  
com dificuldades  
de leitura. E agora?»  
Conhecimentos-  
-chave para intervir  
eficazmente nas  
dificuldades de leitura**

---

---

## «Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?» Conhecimentos-chave para intervir eficazmente nas dificuldades de leitura

*«Sou professor(a). Tenho alunos com dificuldades de leitura. Estou consciente da importância de intervir o mais precocemente possível. Estou consciente também de que devo fazê-lo a partir de métodos de intervenção eficazes. Porém, não tive a formação necessária para saber exactamente como intervir. Que devo fazer?» Para apoiar professores e formadores de professores nesta questão, Lane et al. escreveram o artigo «Phonics 101: Preparing teachers to provide effective intervention in word reading skills», publicado em 2023 na revista Intervention in School and Clinic. De forma a tornar os conteúdos mais acessíveis, este artigo foi desdobrado em dois. O presente texto corresponde à primeira parte, abordando os conhecimentos-chave necessários para os professores intervirem eficazmente nas dificuldades de leitura.*

### Introdução

O ensino da leitura nos primeiros anos de escolaridade constitui indubitavelmente um dos principais desafios dos professores, exigindo conhecimentos sobre desenvolvimento da linguagem, literacia e, não menos importante, métodos de instrução eficazes. No entanto, a tarefa torna-se ainda mais exigente quando deparam com alunos com dificuldades de aprendizagem inicial da leitura. Porquê? A resposta a esta questão é muito simples. Quando os professores têm alunos com competências de leitura abaixo do esperado, precisam obrigatoriamente de um conhecimento ainda mais detalhado acerca da aprendizagem da leitura e de estratégias de intervenção eficazes. Porém, a investigação indica que, desde lacunas na formação inicial à falta de oportunidades ou a barreiras à formação contínua, os professores nem sempre têm oportunidade para adquirir o conhecimento necessário.

### Formação de professores para o ensino inicial da leitura: conhecimentos e práticas fundamentais

É possível adquirir-se o conhecimento necessário para uma intervenção eficaz nas dificuldades de leitura a partir de formações cuidadosamente desenvolvidas. Estas, além de apoiarem os professores na aquisição de conhecimento pormenorizado dos conteúdos a ensinar, devem contemplar estratégias que lhes permitam treinar e aplicar esse conhecimento. Neste sentido, Lane et al. (2023) identificam os conteúdos fundamentais para um programa de formação de professores (tabela 1), assim como algumas práticas de intervenção a partir das quais os professores podem apoiar os alunos nas diferentes fases de aprendizagem da leitura de palavras (tabelas 1 e 2).

**Tabela 1.***Programas de formação de professores — conteúdos fundamentais*

<b>Conhecimentos-chave para o ensino inicial da leitura</b>	
<b>1. Teorias da leitura e do desenvolvimento da leitura</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva simples da leitura (Gough &amp; Tunmer, 1986)</li> <li>• Teoria conexionista (Adams, 1990)</li> <li>• Fases do desenvolvimento da leitura de palavras e mapeamento ortográfico (Ehri, 2005, 2014)</li> <li>• Teoria de automaticidade (Samuels, 1994)</li> </ul>
<b>2. Estrutura da linguagem</b>	<p><b>Fonética e fonologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O papel do processamento fonológico na leitura de palavras</li> <li>• O papel da produção de sons da fala (gestos articulatórios) na consciência fonémica</li> <li>• Combinação de sons</li> </ul> <p><b>Ortografia, morfologia e etimologia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Padrões ortográficos comuns</li> <li>• A língua portuguesa como uma ortografia semitransparente</li> <li>• O papel da morfologia e da etimologia nas grafias (em português)</li> </ul>
<b>3. Psicologia cognitiva e ciência da aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepção e atenção</li> <li>• O papel da memória de trabalho</li> <li>• O papel do conhecimento prévio</li> <li>• O papel da prática e dos vários tipos de prática (e. g., prática distribuída e intercalada)</li> </ul>

**Tabela 1.**

*Programas de formação de professores — conteúdos fundamentais (continuação)*

**Práticas eficazes para o ensino inicial da leitura**

• Realização e interpretação de avaliações de triagem; monitorização do progresso dos alunos

• Elementos do ensino explícito e sistemático

**Explícito:** claro, directo, inequívoco, modelagem, prática guiada, prática independente e verificações de compreensão

**Sistemático:** progressão de conceitos simples para conceitos complexos

• Fornecer diversas oportunidades de resposta aos alunos

• Dar retorno aos alunos

**Elogio do comportamento:** reforço específico das respostas correctas

**Retorno correctivo:** correcção imediata de erros

• Ensino do alfabeto

• Promoção da consciência fonémica

• Ensino das correspondências grafofonológicas

• Ensino de competências de descodificação e codificação

• Aplicação de competências na leitura de texto

**Tabela 1.***Programas de formação de professores — conteúdos fundamentais (continuação)*

<b>Intervenção eficaz nas dificuldades de leitura</b>
• A natureza das dificuldades e as necessidades dos alunos com dificuldades de leitura e/ou com necessidades educativas especiais
• Administração e interpretação de avaliações diagnósticas
• Individualização da instrução com base nos dados de avaliação
• Integração de métodos multisensoriais (i. e., utilização de gestos articulatórios para fortalecer a consciência fonémica)
• Aumento da intensidade da instrução (e. g., duração e tamanho do grupo)

**Tabela 2.***Fases de aprendizagem da leitura de Ehri e respectivas implicações para o ensino*

<b>Fase</b>	<b>Competências dos alunos</b>	<b>Foco da instrução</b>
<b>Pré-alfabética</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento limitado de algumas letras (se algumas)</li> <li>• Sem consciência fonémica</li> <li>• Adivinha com base em imagens ou outras pistas não-textuais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentre-se na consciência fonológica, no conhecimento do alfabeto e nas correspondências grafofonológicas</li> <li>• Direcione a atenção para a relação entre as letras e os sons da fala</li> <li>• Inicie a prática de descodificação e codificação de sílabas</li> </ul>
<b>Alfabética parcial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da forma da maioria das letras</li> <li>• Consciência fonémica limitada</li> <li>• Conhecimento de algumas correspondências grafofonológicas</li> <li>• Não consegue descodificar pseudopalavras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforce o conhecimento de letras/sons</li> <li>• Promova o uso da escrita para direccionar a atenção dos alunos para os sons das letras</li> <li>• Pratique a leitura de palavras</li> </ul>

**Tabela 2.**

Fases de aprendizagem da leitura de Ehri e respectivas implicações para o ensino (continuação)

Fase	Competências dos alunos	Foco da instrução
<b>Alfabética completa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da forma de todas as letras</li> <li>• Competência sólida de combinação e segmentação de fonemas</li> <li>• Conhecimento de muitas correspondências grafofonológicas</li> <li>• Descodifica letra por letra</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concentre-se na combinação e segmentação de fonemas; direcione a atenção dos alunos para os grafemas</li> <li>• Concentre-se no reconhecimento das várias partes das palavras</li> <li>• Pratique a leitura de palavras e textos</li> </ul>
<b>Alfabética consolidada</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento sólido das correspondências grafofonológicas</li> <li>• Descodifica sílabas ou outros segmentos das palavras</li> <li>• Consegue descodificar, com proficiência, palavras desconhecidas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continue a concentrar-se na segmentação de fonemas</li> <li>• Concentre-se em dividir palavras polissilábicas</li> <li>• Concentre-se nos morfemas para apoiar a descodificação e compreensão de palavras</li> <li>• Pratique a leitura de palavras e texto</li> </ul>

### Principais ideias a reter

O ensino da leitura constitui um importante desafio, exigindo aos professores conhecimentos sobre: **a)** desenvolvimento da linguagem; **b)** aquisição da literacia; e **c)** métodos de ensino eficazes.

De acordo com a investigação disponível, o conhecimento necessário para uma intervenção eficaz nas dificuldades de leitura pode adquirir-se a partir de formações cuidadosamente desenvolvidas, que, além de apoiarem os professores quanto aos conhecimentos e competências necessárias, devem oferecer-lhes uma estrutura que os apoie no planeamento das aulas. Esta estrutura será abordada no próximo texto de apoio.

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

#### Referência bibliográfica

Lane, H. B., Contesse, V. A., & Galligane, C. (2023). Phonics 101: Preparing teachers to provide effective intervention in word reading skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9-19.  
<https://doi.org/10.1177/10534512221130065>



**AaZ**

LER MELHOR  
SABER MAIS

**«Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?» Estruturação de uma aula de apoio à aprendizagem da leitura**

---

## «Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?» Estruturação de uma aula de apoio à aprendizagem da leitura

*O presente texto completa o tópico iniciado no artigo «"Tenho alunos com dificuldades de leitura. E agora?" Conhecimentos-chave para intervir eficazmente nas dificuldades de leitura». Nesta segunda parte, aborda-se especificamente a estrutura de uma aula de apoio à aprendizagem da leitura.*

### Estruturação de uma aula de apoio à aprendizagem da leitura: formação de professores e exemplo em quatro passos

Além dos conteúdos fundamentais e das práticas de intervenção a partir das quais os professores podem apoiar os alunos nas diferentes fases de aprendizagem da leitura abordados no texto de apoio anterior, as formações devem fornecer aos professores uma estrutura que os apoie no planeamento das aulas. Segundo Lane et al. (2023), a adopção de uma rotina simplifica o planeamento e, não menos importante, garante que se incluem os elementos-chave das aulas. Para apoiar professores e formadores de professores, os investigadores apresentam, como exemplo, a estrutura de uma aula de apoio, organizada em quatro passos sequenciais:

**Passo 1. Revisão de conceitos e competências** — O professor deve seleccionar actividades que apoiem a revisão dos conceitos e competências previamente leccionados. A título de exemplo:

- a) para o treino da consciência fonémica, o professor deve seleccionar um conjunto de palavras para os alunos realizarem actividades de combinação e segmentação;
- b) para o treino da automaticidade das correspondências grafofonológicas, o professor deve planear actividades de treino visual (em que apresenta visualmente os grafemas e os alunos identificam os fonemas correspondentes) e de treino auditivo (em que menciona diversos fonemas e os alunos escrevem os respectivos grafemas);
- c) por último, para promover a aquisição da precisão e automaticidade na descodificação, o professor deve reunir um conjunto de palavras para realizar um exercício de combinação, no qual cada grafema é alterado ou substituído para dar origem a uma nova palavra (e. g. *casa* > *cada* > *capa*).

**Passo 2. Monitorização do progresso dos alunos** — O professor deve avaliar o progresso dos alunos em conceitos e competências previamente ensinados. Com base nos resultados, o professor pode determinar como prosseguirá com a aula ou a sessão de apoio. No entanto, é recomendado que, se o aluno ler correctamente pelo menos 90% das palavras apresentadas, deve reler o texto para desenvolver automaticidade na leitura. Por sua vez, se o aluno ler correctamente entre 70% e 80% das palavras, o professor deve rever os conteúdos leccionados para apoiar o aluno na aquisição da precisão de leitura. Por último, caso o aluno leia com precisão até 60% das palavras, o professor, em vez de introduzir um novo conceito ou conteúdo (passo 3), deve rever os conteúdos leccionados até então.

**Passo 3. Introdução de um novo conceito** — Nesta etapa, o professor deve planejar como introduzirá o ensino explícito de uma nova correspondência grafofonológica. Além de incluir a apresentação do grafema, esta introdução deve integrar uma palavra-chave e, não menos importante, informações acerca da localização do grafema em diferentes palavras. Deve prever também a explicação da articulação do fonema, isto é, da forma como o fonema é produzido oralmente. Posteriormente, o professor deve elaborar uma lista de palavras que permitam aos alunos praticar as correspondências entre letras e sons.

**Passo 4. Texto** — Na etapa final, o professor deve seleccionar um texto que forneça aos alunos diversas oportunidades de praticar a última correspondência grafofonológica leccionada. Além disso, o professor pode seleccionar uma frase do texto para ditar aos alunos. Esta actividade, além de permitir aos alunos praticarem a escrita da correspondência letra/som aprendida, permite-lhes praticarem a escrita de quaisquer palavras irregulares.

**Nota:** sempre que o professor considerar necessário ou adequado, deve ajustar a estrutura das aulas ou sessões de apoio às necessidades dos alunos.

### Principais ideias a reter

Lane et al. (2023) apresentam, como exemplo, a estrutura de uma aula de apoio constituída por quatro passos sequenciais.

**Passo 1.** Selecção de actividades que promovam a revisão das competências previamente ensinadas.

**Passo 2.** Avaliação do progresso dos alunos.

**Passo 3.** Introdução do ensino de uma nova correspondência grafofonológica.

**Passo 4.** Selecção de um texto que ofereça aos alunos diversas oportunidades de treinarem a última correspondência grafofonológica aprendida.

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

#### Referência bibliográfica

Lane, H. B., Contesse, V. A., & Galligane, C. (2023). Phonics 101: Preparing teachers to provide effective intervention in word reading skills. *Intervention in School and Clinic*, 59(1), 9-19.  
<https://doi.org/10.1177/10534512221130065>



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# **Intervenções multicomponentes nas dificuldades de leitura: um guia para professores**

---

Texto de apoio 54 do programa AaZ

---

## Intervenções multicomponentes nas dificuldades de leitura: um guia para professores

*Os professores deparam diariamente com o desafio de intervir nas dificuldades de leitura em grupos de alunos com necessidades e desempenhos diversos. No artigo «Multicomponent reading intervention: A practitioner's guide», publicado em 2024 na revista The Reading Teacher, Johny Daniel, Amy Barth e Ethan Ankrum exploraram de que forma os professores podem responder a este desafio através do desenvolvimento de sessões de apoio que visam o ensino simultâneo de quatro competências fundamentais de leitura: leitura de palavras, fluência, vocabulário e compreensão.*

### Introdução

Considere o seguinte exemplo.

Ana (pseudónimo), professora de educação especial, apoia, em sessões de pequenos grupos, alunos do 4.º ano de escolaridade com dificuldades de leitura. Ao longo das sessões de apoio, que se baseiam fundamentalmente no treino do conhecimento fónico, Ana tem verificado que os alunos têm progredido na leitura de palavras monossilábicas. No entanto, continuam a demonstrar dificuldades na leitura de palavras polissilábicas, assim como na leitura fluente de texto e na compreensão do que lêem. Determinada a encontrar estratégias eficazes para contornar a situação, Ana deparou com o conceito «intervenções multicomponentes». Confirmando os potenciais benefícios desta abordagem, e a fim de acelerar o progresso dos alunos, Ana desenvolveu um plano de intervenção centrado na prática simultânea ou combinada das diversas competências de leitura, em detrimento da tradicional prática sequencial, em que cada competência é ensinada de forma isolada e progressiva (isto é, o avanço para o ensino de outras competências só ocorre após o domínio da competência ensinada anteriormente).

A investigação sugere que as intervenções multicomponentes, em sessões de pequenos grupos, representam uma abordagem eficaz às necessidades dos alunos com dificuldades de leitura em diversos domínios, como a fluência, a compreensão e o vocabulário.

### Como planear e administrar intervenções multicomponentes

Para apoiar os professores no planeamento e na administração de intervenções multicomponentes, Daniel et al. (2024) descreveram a aplicação de uma sessão de intervenção na leitura de palavras, fluência e compreensão da leitura, dirigida a alunos do 4.º ano com desempenho de leitura abaixo do esperado. Nesta descrição, os investigadores especificam de que forma o ensino simultâneo de diversas competências de leitura pode ser integrado nas sessões de apoio ministradas fora da sala de aula, em grupos de dois a cinco alunos.

## Primeira parte — ensino da leitura de palavras e do respectivo significado (10 minutos)

**Teoria e investigação** — O ensino simultâneo da leitura de palavras e do respectivo significado é apoiado essencialmente pela hipótese da qualidade lexical (Perfetti, 2007; Perfetti & Hart, 2002). De acordo com esta hipótese, o conhecimento de palavras permite aos leitores identificarem-nas e associarem-nas ao respectivo significado, influenciando consequentemente a compreensão do texto. Diversos estudos têm corroborado esta hipótese. A título de exemplo, Austin et al. (2021) verificaram que o ensino simultâneo da leitura e do significado das palavras tem um impacto mais significativo na fluência da leitura do que o ensino isolado da leitura de palavras.

**Definição de objectivos** — Os professores devem definir o objectivo das actividades a realizar, referindo, por exemplo: «Hoje vamos explorar como algumas palavras são compostas por morfemas. Os morfemas são muito importantes na leitura. Sabem porquê? Porque nos ajudam a descobrir o significado das palavras que ainda não conhecemos. Vamos começar?»

**Instrução explícita** — Os professores podem começar por escrever prefixos no quadro, como, por exemplo, *in*, e referir: «As letras *i-n* representam o som /in/. Mais uma vez, que som é este?» Cada aluno deve repetir o som emitido. Posteriormente, os professores podem mostrar aos alunos a palavra «infeliz» e afirmar que o prefixo *in* representa o som /i//n/. Além disso, podem seguir (com o dedo, por exemplo) e soletrar cada fonema da palavra, especificamente: /i/ /n/ /f/ /e/ /l/ /i/ /z/. Por último, os professores podem combinar o som de cada fonema e dizer, em voz alta, «infeliz».

Os professores podem sugerir a realização de uma actividade de análise morfológica, tal como a apresentada no quadro 1. Devem começar por ensinar o significado do prefixo *in*, mencionando os possíveis significados do morfema (e. g., indicar negação, falta ou ausência de algo, como, por exemplo, «incapaz» e «inadequado»; indicar movimento para dentro ou estar localizado dentro de algo, como, por exemplo, «interior», e «inserir»; indicar envolvimento ou inclusão, como, por exemplo, «influenciar», «incluir» e «incorporar»). Em seguida, os professores devem encorajar os alunos a escrever esta informação (na folha da actividade) e introduzir o conceito de radical. Podem referir, por exemplo: «A parte restante da palavra, isto é, sem o prefixo, é o radical. Neste exemplo, o radical é então "feliz". "Feliz" significa sentir felicidade e bem-estar. Vamos escrever também essa informação?» Posteriormente, os professores devem explicar como a adição do prefixo altera o significado da palavra, referindo, por exemplo: «Adicionar o prefixo *in* à palavra "feliz" altera o significado do radical. Prestem atenção. Neste contexto, "in" significa falta ou ausência de algo. Então, "infeliz" significa não sentir felicidade e bem-estar.»

**Retorno correctivo** — Se um aluno errar na pronúncia de uma palavra, os professores podem fornecer retorno correctivo, como, por exemplo: «Isso não está completamente correcto. Vamos rever a palavra, mais uma vez. Ouve: /i/ /n/ /f/ /e/ /l/ /i/ /z/. A que palavra dão estes sons origem?»

**Quadro 1.**

Folha de análise morfológica (a preencher pelo professor)

Palavra:	Prefixo	Raiz
Significado da parte da palavra		
Significado da palavra		

**Monitorização** — Os professores podem avaliar o progresso dos alunos a partir de uma lista de palavras que começam com o mesmo morfema. Para avaliar a precisão de leitura, podem pedir aos alunos que leiam as palavras em voz alta. Para avaliar o conhecimento dos significados, os professores podem pedir aos alunos que relacionem as palavras apresentadas na lista com o respectivo significado, ou ainda que identifiquem um sinónimo para cada palavra (por exemplo: «Destas opções, qual é o sinónimo do prefixo *pré*? Depois, durante ou antes?»).

## Segunda parte — ensino da fluência de leitura (5 minutos)

**Teoria e pesquisa** — A fluência de leitura constitui um indicador-chave da compreensão da leitura (e. g., Stevens et al., 2017; Therrien, 2004). De acordo com diversas teorias, como a teoria da eficiência verbal (Perfetti, 1992), a ausência de fluência na leitura implica maior dispêndio de recursos cognitivos durante o processo de leitura do texto, o que, por sua vez, reduz a disponibilidade desses recursos para a compreensão.

De acordo com Daniel et al. (2024), os professores devem seleccionar um texto, de aproximadamente 150 a 250 palavras, que esteja de acordo com o nível de leitura do aluno, isto é, que o aluno seja capaz de o ler com pelo menos 95% de precisão.

**Definição de objectivos** — Os professores podem, por exemplo, dizer aos alunos: «Hoje vamos ler sobre [referir tema do texto]. O principal objetivo é praticar a fluência de leitura. Sabem o que isto significa? Significa que vamos praticar uma leitura precisa, isto é, sem erros, com velocidade e expressividade.»

**Instrução explícita** — Os professores podem começar por ler o texto em voz alta e pedir aos alunos que, além de acompanharem a leitura com uma cópia do texto, leiam as palavras omitidas. Um exemplo de instrução explícita seria: «Vou ler o texto e pedir-vos que acompanhem a leitura. Pode ser? Vou também omitir algumas palavras e pedir-vos que leiam essas palavras em voz alta. Vamos a isso?» Posteriormente, os alunos podem ler o texto em voz alta individualmente ou em pares.

**Retorno correctivo** — Se os alunos pronunciarem uma palavra incorrectamente, os professores podem dividir novamente a palavra em fonemas/sílabas e pedir aos alunos que repitam a leitura.

**Monitorização** — Uma prática comum para monitorizar o progresso dos alunos na leitura é avaliar a fluência. Pede-se aos alunos para lerem um trecho durante um minuto, de forma rápida e precisa. Os professores devem tomar nota de quaisquer erros cometidos pelos alunos, calcular o número de palavras lidas correctamente por minuto e registar essa informação semanalmente, a fim de monitorizar os progressos.

### Terceira parte — ensino da compreensão da leitura (15-20 minutos)

**Teoria e pesquisa** — Os alunos devem ser capazes de ler com proficiência e, conseqüentemente, compreender o que lêem. Neste sentido, a organização e a administração de actividades de compreensão, como responder a perguntas de interpretação, desempenham um papel fundamental.

**Definição de objectivos** — Os professores devem definir um objectivo para a interpretação do texto. Podem, por exemplo, dizer aos alunos: «Agora vamos explorar o texto para o compreendermos? Vamos a isso.»

**Instrução explícita** — Os textos demasiado longos ou extensos devem ser divididos em três partes, para os alunos reflectirem sobre eles. Após a leitura da primeira parte, realizada pelos professores, estes podem perguntar aos alunos: «De que fala esta parte do texto?» Os professores podem modelar a resposta, pensando em voz alta: «Esta parte aborda principalmente [referir o tema].» Em seguida, podem questionar: «Quais são as palavras-chave que descrevem esta parte?» Podem também explicar o papel das palavras-chave (por exemplo: «As palavras-chave destacam as ideias mais importantes do texto. Quando procuramos essas palavras, é mais fácil identificar o tema do texto e compreendê-lo»). Por fim, os professores podem incentivar os alunos a identificarem e escreverem a ideia principal do texto.

Após a leitura da segunda parte, realizada pelos alunos, os professores podem incentivar a leitura do texto em coro, assim como pedir aos alunos para identificarem palavras-chave e as usarem na identificação e escrita da ideia principal do texto.

Por último, após a leitura da terceira e última parte, os professores podem pedir aos alunos para relerem o texto em pares (cada aluno lê um parágrafo) e concluir a leitura do texto com perguntas de compreensão e realização de inferências.

**Retorno correctivo** — Quando os alunos deparam com dificuldades na identificação e/ou escrita da ideia principal do texto, os professores podem, em primeiro lugar, verificar se os alunos identificaram as palavras-chave relevantes, ajudando-os nesse processo. Se necessário, os professores podem exemplificar como os alunos podem utilizar essas palavras-chave para formular a ideia principal.

**Monitorização** — Existem várias estratégias pelas quais os professores podem avaliar o progresso dos alunos na compreensão da leitura: **i)** o professor lê um trecho e, a cada sétima palavra, os alunos escolhem, entre uma lista de três palavras, qual faz mais sentido na frase; **ii)** os alunos lêem um trecho, identificam as palavras-chave e escrevem a ideia principal do mesmo; **iii)** os alunos lêem frases isoladas e identificam se estão de acordo com o referido no texto.

## Considerações finais

Os alunos com dificuldades de leitura podem enfrentar desafios em uma ou mais áreas da leitura, tornando essencial a adopção de uma abordagem de intervenção que vá ao encontro das suas necessidades de forma abrangente. Segundo Daniel et al. (2024), é exactamente neste contexto que as intervenções multicomponentes assumem um papel fundamental.

Em resumo, os professores podem:

- 1. ensinar as diferentes áreas da leitura de forma explícita** — Os professores podem começar as sessões de apoio demonstrando a actividade a ser realizada, seguida da prática guiada, em lugar de começar pela realização independente.
- 2. ajustar as sessões de apoio às necessidades dos alunos** — As intervenções multicomponentes podem constituir uma resposta eficaz às dificuldades da leitura, se planeadas e adaptadas para responder às necessidades específicas dos alunos.
- 3. incluir a análise morfológica das palavras** — Os professores podem ensinar simultaneamente a leitura e o significado das palavras a partir da análise morfológica.
- 4. estruturar actividades de compreensão da leitura** — Os professores podem dividir o texto, principalmente se for extenso, para os alunos reflectirem sobre ele e o compreenderem. Os professores podem também ensinar estratégias de compreensão da leitura, como, por exemplo, identificar palavras-chave e a ideia principal do texto.
- 5. fornecer retorno correctivo** — É fundamental fornecer aos alunos retorno correctivo quando estes enfrentam dificuldades, como, por exemplo, na escrita da ideia principal do texto.
- 6. monitorizar o progresso dos alunos** — Para monitorizar o progresso dos alunos na leitura, recomenda-se a avaliação regular da precisão de leitura, do conhecimento do significado das palavras e da capacidade de compreensão.

**Palavras-chave:** dificuldades de leitura; intervenções multicomponentes; leitura de palavras; fluência de leitura; vocabulário; compreensão da leitura

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

### Referência bibliográfica

Daniel, J., Barth, A., & Ankrum, E. (2024). Multicomponent reading intervention: A practitioner's guide. *The Reading Teacher*, 77(1), 473-484. <https://doi.org/10.1002/trtr.2265>



**AaZ** LER MELHOR  
SABER MAIS

# **Intervir nas dificuldades de leitura: o impacto da intervenção em consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonológicas e descodificação**

---

# Intervir nas dificuldades de leitura: o impacto da intervenção em consciência fonémica, conhecimento das correspondências grafofonológicas e descodificação

*A aprendizagem inicial da leitura é um desafio complexo para muitos alunos. Intervir nessas dificuldades é crucial para os professores, mas muitas vezes faltam orientações claras sobre os métodos mais eficazes. Para decidir o tipo de apoio mais benéfico para alunos do 1.º ano, Webber e colaboradores (2024) compararam os efeitos da intervenção em diferentes domínios da leitura, nomeadamente: i) consciência fonémica, ii) conhecimento das correspondências grafofonológicas e iii) descodificação. Os resultados deste estudo estão reportados no artigo «An experimental comparison of additional training in phoneme awareness, letter-sound knowledge and decoding for struggling beginner readers», publicado na revista British Journal of Educational Psychology.*

## Introdução

O domínio da leitura constitui a pedra angular de todas as aprendizagens, pelo que o seu ensino assume um papel fundamental. Nas últimas décadas, diversos estudos têm examinado a eficácia dos métodos de instrução da leitura, apontando, com elevado consenso, para a superioridade do método sintético. *Mas em que consiste exactamente este método?* Segundo Ehri et al. (2001), este método aplica uma abordagem «da parte para o todo», na qual as crianças partem da descodificação das unidades mais pequenas da escrita (letras) para as unidades mais complexas (palavras). A partir desta abordagem, as crianças:

1. adquirem conhecimento das correspondências grafofonológicas (ou correspondências letras-sons), isto é, aprendem que as letras ou combinações de letras representam os sons da fala, como por exemplo, a letra *s* representa o som /s/ na palavra «sapo» e a combinação de letras *ch* representa o som /ʃ/ na palavra «chave»;
2. aplicam o conhecimento das correspondências grafofonológicas, traduzindo letras e palavras em sons individuais (segmentação de sons), como, por exemplo, as letras que compõem a palavra «sol» correspondem, respectivamente, aos sons /s/, /ɔ/, /l/;
3. combinam sons individuais para pronunciar palavras (combinação de sons). Por exemplo, combinam os sons /r/, /i/, /o/ para formar ou pronunciar a palavra «rio».

A combinação de sons requer o domínio da consciência fonológica, isto é, a consciência das unidades de som individuais de uma palavra e a capacidade de manipular essas representações sonoras (combiná-las ou misturá-las) (Pfost et al., 2019). Segundo diversos

estudos (e. g., Melby-Lervåg et al., 2012; Shapiro & Solity, 2016), a consciência fonológica prediz a aprendizagem da leitura. No entanto, não existe uma distinção clara entre esta competência e o conhecimento fônico (isto é, a capacidade de transformar a escrita em sons), principalmente quando tem início o ensino formal da leitura.

Embora a maioria dos programas de intervenção fônica inclua o ensino explícito das correspondências grafofonológicas, o mesmo não sucede em relação à consciência fonológica. Segundo Webber et al. (2024), uma vez que as crianças recebem ensino fônico, a consciência fonológica não é, salvo raras exceções, ensinada de forma explícita. *Mas será que as crianças adquirem consciência fonológica através do ensino fônico?* De acordo com a literatura científica, uma vez que a descodificação de palavras escritas envolve a interação com os sons da fala, é possível que a prática de descodificação constitua uma forma eficaz de treinar a consciência fonológica (ver, por exemplo, Perfetti et al., 1987). Porém, são diferentes as exigências das tarefas que envolvem a combinação de letras ou palavras impressas *versus* não-impressas. No primeiro caso, as crianças têm necessariamente de recorrer ao conhecimento das correspondências grafofonológicas e à consciência fonológica. Contudo, embora a presença de letras ou palavras impressas possa, por um lado, ajudar as crianças a combinar os respectivos sons com precisão, também pode, por outro, prejudicá-las na realização da tarefa. Por essa razão, é possível que o treino na combinação de sons, sem a presença ou observação de letras ou palavras impressas, beneficie a aprendizagem, ajudando as crianças a adquirir consciência fonológica para aprenderem a descodificar.

## O estudo de Webber e colaboradores (2024)

Embora diversos estudos tenham verificado que a intervenção em consciência fonológica tem um efeito positivo na aprendizagem da leitura (Hulme et al., 2012; Mann & Foy, 2003; Pfost et al., 2019; Rvachew et al., 2004), nenhum estudo a comparou com outros tipos de intervenção. Assim, uma vez que não é claro como os professores podem apoiar as crianças com dificuldades nas fases iniciais da aprendizagem da leitura, Webber et al. (2024) compararam os efeitos de três tipos de intervenção com alunos do 1.º ano de escolaridade, nomeadamente: **i)** intervenção em consciência fonémica; **ii)** intervenção em conhecimento das correspondências grafofonológicas; e **iii)** intervenção em descodificação. Os investigadores formularam as seguintes questões de pesquisa.

**Questão 1** — O tipo de intervenção influencia o desempenho dos alunos na leitura de palavras? Uma vez que, à data do estudo, os alunos estariam muito provavelmente a receber ensino em correspondências grafofonológicas e descodificação (como parte do ensino convencional), mas não a receber ensino em consciência fonémica, Webber et al. (2024) esperavam que o grupo de intervenção em consciência fonémica alcançasse um desempenho superior na leitura de palavras treinadas durante as sessões de apoio, comparativamente ao desempenho dos grupos de intervenção em correspondências grafofonológicas e em descodificação.

**Questão 2** — O efeito do tipo de intervenção é moderado pelo desempenho inicial em consciência fonémica ou conhecimento das correspondências grafofonológicas? Webber et al. (2024) esperavam que o maior benefício da intervenção em consciência fonémica seria moderado pelo desempenho inicial dos alunos em consciência fonémica e correspondências grafofonológicas.

**Questão 3** – O tipo de intervenção influencia o desempenho dos alunos em testes padronizados de consciência fonológica e conhecimento das correspondências grafofonológicas? Os investigadores esperavam que a intervenção em consciência fonémica beneficiasse o desempenho dos alunos nas tarefas de isolamento e eliminação de sons, enquanto a intervenção em correspondências grafofonológicas seria mais benéfica para as respectivas tarefas de correspondência.

Participaram no estudo 225 crianças do 1.º ano de escolaridade com desempenho na leitura abaixo da média da turma. As crianças foram distribuídas aleatoriamente pelos três tipos de intervenção referidos, a saber: **i)** em consciência fonémica (75 crianças); **ii)** em correspondências grafofonológicas (75 crianças); e **iii)** em descodificação (75 crianças). Durante cinco semanas, foram administradas duas sessões de apoio semanais, com duração estimada de 20 minutos por sessão. As sessões foram conduzidas por um investigador, que seguiu um guião específico em cada intervenção e utilizou a mesma lista de palavras em cada uma. Os alunos treinaram, em cada sessão, dois conjuntos de cinco palavras, organizados por dificuldade crescente de correspondências grafofonológicas e frequência da palavra. Os conteúdos de cada intervenção são apresentados na tabela 1. No final da intervenção, todas as crianças foram avaliadas em tarefas de leitura de palavras, isolamento de sons, eliminação de sons e conhecimento das correspondências grafofonológicas, a partir do Teste de Avaliação de York para Leitura com Compreensão.

**Tabela 1.**

*Conteúdos leccionados em cada intervenção*

Tipo de intervenção	Conteúdos
<b>Intervenção em consciência fonémica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Audição da leitura da palavra (sem observação da palavra escrita)</li> <li>• Combinação de fonemas</li> <li>• Segmentação de fonemas</li> <li>• Leitura de frases relacionadas com as imagens apresentadas</li> </ul>
<b>Intervenção em correspondências grafofonológicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da palavra impressa</li> <li>• Identificação do fonema correspondente a cada grafema da palavra-alvo</li> <li>• Leitura de frases relacionadas com as imagens apresentadas</li> </ul>
<b>Intervenção em descodificação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação da palavra impressa</li> <li>• Combinação de fonemas</li> <li>• Leitura de frases relacionadas com as imagens apresentadas</li> </ul>

## Principais resultados

### **O tipo de intervenção influencia o desempenho dos alunos na leitura de palavras?**

De acordo com os resultados, a resposta a esta questão é não. Os alunos das três intervenções registaram desempenhos semelhantes na leitura. Assim, ensinar consciência fonémica, correspondências grafofonológicas ou descodificação mostrou ser igualmente eficaz e benéfico. Porém, segundo Webber et al. (2024), é importante considerar que a medida utilizada para avaliar o desempenho dos alunos na leitura de palavras pode não ter sido a mais adequada. A sensibilidade da tarefa de leitura de palavras poderia ser melhorada recorrendo a um conjunto mais diversificado de palavras, como, por exemplo, pseudopalavras com estrutura CVC (consoante-vogal-consoante). Além disso, a duração da intervenção pode ter sido demasiado curta. De acordo com os investigadores, a maioria dos estudos anteriores reporta intervenções que duraram vários meses.

### **O efeito do tipo de intervenção é moderado pelo desempenho inicial em consciência fonémica ou conhecimento das correspondências grafofonológicas?**

A resposta a esta questão também é não. O desempenho inicial dos alunos nas tarefas de consciência fonémica e correspondências grafofonológicas não moderou o efeito das intervenções na leitura de palavras. Segundo Webber et al. (2024), este resultado é surpreendente, uma vez que seria esperado que o treino direccionado fosse mais benéfico para a aprendizagem da competência leccionada (e. g., os alunos com dificuldades em correspondências grafofonológicas beneficiariam mais de intervenção nesta área). Porém, tal como Carroll et al. (2016) destacam, uma vez que as competências de pré-leitura estão intercorrelacionadas, é possível que, independentemente do tipo de intervenção, o ensino em consciência fonémica, correspondências grafofonológicas ou descodificação promova a aquisição destas competências.

### **O tipo de intervenção influencia o desempenho dos alunos em testes padronizados de consciência fonológica e conhecimento das correspondências grafofonológicas?**

De acordo com os resultados, a resposta a esta questão é sim. No entanto, ao contrário do que Webber et al. (2024) esperavam, a intervenção em descodificação foi a que registou um efeito mais significativo no isolamento de sons (consciência fonológica). Apesar disso, este resultado vai ao encontro do estudo de Hatcher et al. (2004), que permitiu concluir que a intervenção em consciência fonémica emparelhada com o treino de leitura beneficia o desenvolvimento da consciência fonológica. Além disso, este resultado pode ser interpretado de acordo com duas teorias-chave. Primeiro, existe uma relação recíproca entre consciência fonológica e conhecimento de letras (e. g., Cunningham et al., 2021). Embora todas as condições de intervenção tivessem incluído pelo menos uma destas componentes, apenas a intervenção em descodificação incluiu ambas. Segundo, as pistas ortográficas apoiam a realização de tarefas de consciência fonológica. Ao contrário da intervenção em consciência fonémica, na intervenção em descodificação os alunos tiveram acesso à forma escrita das palavras enquanto praticavam a combinação dos sons que as compunham. Embora as palavras utilizadas no teste de isolamento de sons fossem diferentes das palavras treinadas durante as sessões de intervenção, os exercícios de combinação de sons, juntamente com a observação das palavras impressas, podem ter apoiado os alunos na adopção de estratégias semelhantes de visualização de letras durante a tarefa de isolamento de sons (Deacon et al., 2018). Por último, é importante referir que o efeito foi significativo apenas no isolamento de sons. Na eliminação de sons, o mesmo

não se verificou. Muter et al. (2004) também verificaram um baixo desempenho dos alunos do 1.º ano de escolaridade na eliminação de sons. De acordo com Carroll et al. (2003), este resultado pode dever-se ao facto de esta tarefa requerer um nível de consciência fonémica que as crianças nas fases iniciais da aprendizagem da leitura provavelmente ainda não desenvolveram.

## Conclusão e implicações no ensino da leitura

Em síntese, o estudo de Webber et al. (2024) oferece contributos importantes para o ensino da leitura, ao sugerir que os professores podem adoptar diferentes tipos de intervenção para apoiar as crianças com dificuldades na aprendizagem inicial. Com efeito, os diferentes tipos de intervenção (em consciência fonémica, correspondências grafofonológicas e descodificação) produziram um efeito semelhante e positivo no desempenho dos alunos na leitura de palavras. Além disso, a intervenção em descodificação demonstrou um efeito mais significativo em tarefas de isolamento de sons, comparativamente aos efeitos do treino em consciência fonémica e correspondências grafofonológicas. Mais especificamente, o treino na combinação de sons, conjugado com o acesso à forma escrita ou impressa da palavra, mostrou produzir os resultados mais benéficos. De acordo com a literatura, este tipo de intervenção tem a vantagem de familiarizar os alunos quer com a forma escrita, quer com a forma falada das palavras, e, além disso, pode ser facilmente combinada com o ensino explícito de vocabulário.

**Palavras-chave:** dificuldades de leitura; ensino; promoção da leitura; consciência fonémica; conhecimento das correspondências grafo-fonológicas; leitura

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

### Referência bibliográfica

Webber, C., Patel, H., Cunningham, A., Fox, A., Vousden, J., Castles, A., & Shapiro, L. (2024). An experimental comparison of additional training in phoneme awareness, letter-sound knowledge and decoding for struggling beginner readers. *British Journal of Educational Psychology*, 94(1), 282-305. <https://doi.org/10.1111/bjep.12641>



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO