



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

**Fluência de Leitura: construção, aplicação  
e avaliação de sequências didáticas  
e materiais de intervenção pedagógica**

António Miguel Borges da Silva

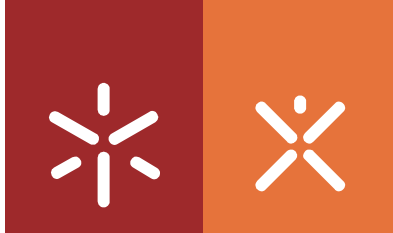
António Miguel Borges da Silva

**Fluência de Leitura: construção, aplicação  
e avaliação de sequências didáticas  
e materiais de intervenção pedagógica**

UMinho | 2018

fevereiro de 2018





**Universidade do Minho**

Instituto de Educação

António Miguel Borges da Silva

**Fluência de Leitura: construção, aplicação  
e avaliação de sequências didáticas  
e materiais de intervenção pedagógica**

Tese de Doutoramento em Estudos da Criança  
Especialidade de Psicologia do Desenvolvimento e Educação

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana**

# DECLARAÇÃO

**Nome:** António Miguel Borges da Silva

**Endereço Eletrónico:** miguelborges.prof@gmail.com   **Telefone:** 93 954 42 94

**N.º do Cartão de Cidadão:** 10292148

**Título da Tese:**

Fluência de Leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica

**Orientadores:**

Professora Doutora Fernanda Leopoldina Parente Viana, Universidade do Minho, Instituto de Educação, CIEC

**Ano de Conclusão:**

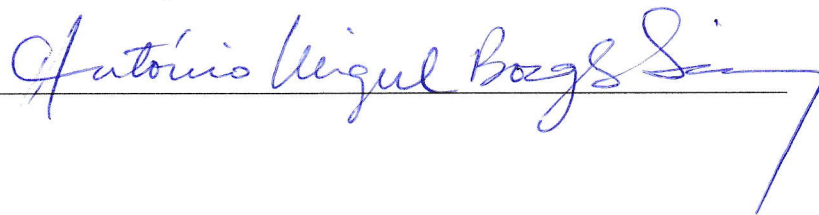
2018

**Doutoramento em Estudos da Criança, Especialidade de Psicologia do Desenvolvimento e Educação**

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 26 de fevereiro de 2018.

Assinatura: \_\_\_\_\_



## DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

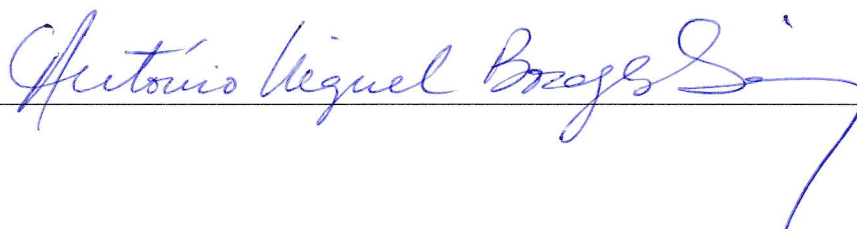
Declaro ter atuado com integridade na elaboração da presente tese. Confirmando que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri à prática de plágio ou a qualquer forma de falsificação de resultados.

Mais declaro que tomei conhecimento integral do Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Universidade do Minho, 26 de fevereiro de 2018.

Nome completo: António Miguel Borges da Silva

Assinatura:





Aos meus pais, Madalena e Aristides,  
pela crença, motivação e apoio.

«Sei que é inevitável e bom que os filhos deixem de ser crianças e abandonem a proteção do ninho. Eu mesmo sempre os empurrei para fora. Sei que é inevitável que eles voem em todas as direções como andorinhas adoidadas.

É chegado então o tempo de recolher nossas asas. Aprender a abraçar à distância, comemorar vitórias das quais não participamos diretamente, apoiar decisões que caminham para longe. Isso é amor.»

Rubem Alves





## AGRADECIMENTOS

Ao longo deste percurso tive a sorte de contar com a ajuda de pessoas inestimáveis que me ajudaram, apoiaram, inspiraram e, que de uma forma ou de outra, contribuíram para que este trabalho tivesse sido possível. A todas elas o meu mais profundo agradecimento.

Em primeiro lugar, quero expressar o meu mais sincero agradecimento à minha orientadora, a Professora Doutora Fernanda Leopoldina Viana. Obrigado por naquele dia ter respondido ao e-mail sobre a minha ambição de fazer um doutoramento em leitura tendo como formação inicial a matemática e as ciências naturais. Como professor agradeço-lhe ainda o facto de me ter apresentado a “fluência de leitura”. Obrigado pela oportunidade que me proporcionou e por ter confiado em mim, pelas sugestões, ideias e pela constante motivação. Obrigado é neste caso uma palavra curta de sentimento. Para sempre terá o meu mais profundo reconhecimento e gratidão.

Aos professores que colaboraram neste trabalho, a Susana, a Lígia, a Alberta e a Sandra que foram incansáveis, permitindo que fosse acompanhando a aplicação do Programa de Promoção da Fluência em Leitura. Obrigado! Um agradecimento especial à Susana pelo entusiasmo e constante retorno do trabalho diário. Foi uma motivação extra. Obrigado!

À Clara Monteiro, à Mariana Oliveira e à Marta Costa pela inestimável ajuda na aplicação dos testes. À Clara por tudo o resto para além disso. E foi tanto!

Aos diretores que me abriram as portas dos agrupamentos para usar como campo de estudo. E de forma muito especial e carinhosa a todos os alunos que participaram no estudo.

À Professora Doutora Natália Fernandes pelo apoio, ajuda e motivação nos momentos em que desistir parecia ser a melhor opção.

Ao meu atual diretor, Sérgio Almeida e restante equipa diretiva por me terem permitido concentrar na finalização deste trabalho e por tê-lo adotado como um projeto da equipa e da escola. Espero que doces sejam os frutos que dele colheremos.

Por fim, mas desde o início, aos colegas de doutoramento, pelo constante apoio e ajuda. Ao Luís, ao Hugo, à Emília, à Ana, à Elisa, à Andrea, ao Pedro, ao Eduardo e, em especial, à Ângela, que pela proximidade dos temas e pela forma de trabalhar foi o meu pilar dentro do grupo.

A todos, um bem-hajam.



## TÍTULO

**Fluência de Leitura: construção, aplicação e avaliação de sequências didáticas e materiais de intervenção pedagógica**

## RESUMO

A seleção do tema desta tese e do estudo empírico nela incluído nasceram da necessidade de dar uma atenção especial à fluência de leitura no 1.º Ciclo do Ensino Básico, colmatando a lacuna que se considera (ainda) existir no panorama nacional. Assim, constituem objetivos nucleares desta tese a construção de um programa visando a promoção da fluência em leitura no 2.º ano de escolaridade – o PPFL-2 – e a análise do impacto da sua implementação junto de uma amostra deste público-alvo. Dado que as preocupações didáticas estiveram sempre presentes, pretendia-se também com este projeto identificar a exequibilidade da integração de um programa como o PPFL-2 na dinâmica das salas de aula e avaliar a adesão dos alunos, dos professores e dos pais ao mesmo. Em termos conceptuais, esta tese está ancorada no Modelo Simples de Leitura, que é analisado em detalhe. Após uma revisão bibliográfica relativamente às estratégias mais eficazes para promover a fluência em leitura, foi elaborado o PPFL-2 (Programa de promoção da fluência em leitura para o 2º ano de escolaridade). Este programa é constituído por 22 sequências didáticas, cada uma das quais operacionalizada em ciclos de 5 dias, com sessões diárias de 10 a 15 minutos de duração. O programa foi implementado, pelos professores titulares de turma, num agrupamento de escolas do norte de Portugal, tendo sido adotado um *design* quase experimental, com grupo experimental (4 turmas naturais, n = 74 ) e grupo de controlo (4 turmas naturais, n = 78) e com pré teste, pós teste e estudo de *follow-up*. Os sujeitos foram avaliados através de um teste de fluência de leitura – O TFL-Teste de Fluência em Leitura –, considerando as variáveis velocidade e precisão. Os resultados do pós-teste evidenciam diferenças significativas a favor do grupo experimental, que superou as diferenças iniciais que se registavam no pré teste. O estudo de *follow-up*, realizado no final do 3.º ano de escolaridade, mostra que os efeitos de PPFL-2 se mantêm no grupo experimental, não se encontrando, todavia, diferenças significativas em relação ao grupo de controlo. A análise qualitativa do impacto do PPFL-2 aponta para um

incremento na motivação para ler, no envolvimento das famílias e para a mudança de práticas por parte dos professores envolvidos.

**Palavras-chave:** fluência em leitura; programas de intervenção; estratégias de leitura; ensino da leitura.

## **TITLE**

**Reading fluency: construction, application and evaluation of didactic sequences and pedagogical intervention materials**

## **ABSTRACT**

The theme of this thesis arose from the need to focus and develop a deep understanding about reading fluency on primary school, overcoming the gap that we consider (still) exists in the national panorama. The goals of this thesis have to do with building a programme in order to promote the fluency of reading in the 2<sup>nd</sup> year of primary school – The Fluency in Reading Promotion Program – and the analysis's impact of its implementation with a sample of this group. We also intended to identify the exequibility of such a programme in classrooms and assesses student's, teacher's and parent's enrolment. In conceptual terms this thesis is based on the Simple Model of Reading, which will be analysed in detail. After a bibliographical review related with more efficient strategies to promote reading fluency, it was elaborated a Fluency in Reading Promotion Program 2 (for the 2<sup>nd</sup> year of primary school). The programme consisted of 22 didactical sequences, each of them is operated in 5-day cycles with daily sessions of 10 to 15 minutes' length. The programme was implemented by the classroom teachers, in a school in the north of Portugal, and it was adopted a quasi-experimental design, with experimental group (4 classrooms n=74) and control group (4 classrooms n=78), with pre, post-test and follow-up, complemented with extra classroom activities: "Loud Listeners" and "Recording Guide", from November to May. Students were evaluated through a Reading Fluency Test considering the variables of speed and accuracy, with strategies of reading model, assisted reading, repeated readings and reading of performance. The results of the implementation of PPFL, together with 74 students of the 2nd year of primary school, showed significant differences in favour of the experimental group, which overcame the initial differences that were registered in the pre-test. The follow-up study, at the end of the 3rd year of school, showed that the effects of PPFL are still not significant in favour of the experimental group. The qualitative analysis of PPFL's impact points to an increase in motivation to read, to involve the family and to practices' change of the teachers involved in the programme.

**Keywords:** reading fluency; intervention programs; reading strategies.

# ÍNDICE

Agradecimentos .....	vii
Resumo.....	ix
Abstract .....	xi
Lista de Figuras.....	xvii
Lista de Quadros .....	xviii
Lista de Tabelas .....	xix
Lista de Abreviaturas, Siglas e Acrónimos .....	xx
INTRODUÇÃO .....	1
1. DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE LEITURA.....	7
1.1. A evolução das definições.....	8
1.2. O Modelo Simples de Leitura .....	10
1.3. Aprofundando o Modelo Simples de Leitura.....	20
1.3.1. A descodificação .....	21
1.3.1.1. Processamento visual .....	22
1.3.1.2. Movimentos sacádicos e fixações .....	23
1.3.1.3. Processamento fonológico .....	26
1.3.2. A automatização da descodificação .....	28
1.4. A linguagem oral .....	31
1.4.1. Conhecimento lexical .....	31
1.4.2. Conhecimento morfossintático .....	32
1.5. A compreensão da leitura.....	33
1.5.1. Microprocessos .....	34
1.5.2. Processos integrativos .....	36
1.5.3. Macroprocessos .....	37
1.5.4. Processos de elaboração .....	38
1.5.5. Processos metacognitivos .....	38
1.6. Modelos de leitura de palavras.....	39
1.6.1. Modelos ascendentes .....	39
1.6.2. Modelos descendentes .....	40
1.6.3. Modelos interativos.....	42

1.7. Dos modelos de leitura aos métodos de ensino da leitura .....	50
1.7.1. Métodos sintéticos .....	52
1.7.2. Métodos globais ou analíticos .....	53
1.7.3. Métodos mistos ou analítico-sintéticos .....	53
1.7. Da teoria à prática.....	54
2. FLUÊNCIA DE LEITURA .....	59
2.1. Fluência de leitura .....	62
2.1.1. Componentes da fluência de leitura .....	65
2.1.1.1. Precisão .....	65
2.1.1.2. Velocidade .....	66
2.1.1.3. Prosódia .....	67
2.1.2. Fluência e compreensão da leitura .....	68
2.1.3. A fluência de leitura ao longo do 1.º ciclo do ensino básico .....	75
2.1.4. A fluência de leitura e a consistência ortográfica .....	77
2.2. Estratégias de ensino da fluência de leitura .....	78
2.2.1. Modelagem da leitura .....	79
2.2.2. Leitura por unidades de sentido .....	82
2.2.3. Leituras repetidas .....	83
2.2.4. Leitura assistida .....	85
2.2.4.1. Leitura em eco .....	86
2.2.4.2. Leitura em coro/Leitura em grupo .....	87
2.2.4.3. Leitura a pares.....	87
2.2.5. Leitura de atuação .....	89
3. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA .....	91
3.1. Revisão dos programas de promoção da fluência em leitura a partir da efetuada por Rasinski (2010).....	92
3.1.1. ORL – Oral Recitation Lesson .....	93
3.1.2. FORI – Fluency Oriented Reading Instruction .....	95
3.1.3. FDL – Fluency Development Lesson .....	97
3.1.4. Fast Start .....	99
3.2. Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura de 2010 a 2016 .....	101
3.2.1. Método .....	101



3.2.1.1. Processo de seleção .....	102
3.2.1.2. Critérios de seleção .....	102
3.2.1.3. Processo de revisão .....	103
3.2.2. Increasing Word Recognition with Racially Diverse Second-Grade Students Using Fluency-Oriented Approaches .....	107
3.2.3. Vídeo Self-Modelling as Intervention for Oral Reading Fluency .....	108
3.2.4. Reading Together.....	110
3.2.5. ARR – Assisted Repeated Reading .....	111
3.2.6. FFVSM – Feedforward Vídeo Self-Modelling .....	112
3.2.7. Programming for Generalization of Oral Reading Fluency Using Computer-Assisted Instruction and Changing Fluency Criteria .....	114
3.3. O panorama nacional .....	117
3.4. Conclusão .....	118
4. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA – PPFL-2 .....	119
4.1. População-alvo .....	124
4.2. Atividades e estratégias a integrar .....	125
4.3. Operacionalização do PPFL-2 .....	127
5. AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DO PORGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA – PPFL2 .....	131
5.1. Método .....	132
5.2. Hipóteses .....	133
5.3. Questões de Investigação .....	133
5.4. Participantes .....	135
5.5. Instrumentos .....	136
5.6. Procedimentos .....	138
5.7. Design .....	141
5.8. Resultados .....	141
5.9. Discussão dos resultados.....	147
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	149
Bibliografia.....	157
Anexos.....	213
Anexo I – Análise dos textos do PPFL-2 .....	215
Anexo II – Sequência didática (5 dias) .....	219

Anexo III – Ouvintes sortudos.....	221
Anexo IV – Ouvintes sortudos (Skype) .....	223
Anexo V – Ouvintes sortudos (leitura para os animais domésticos) .....	225
Anexo VI – Opinião dos alunos no final da implementação do PPFL-2 (I).....	227
Anexo VII – Opinião dos alunos no final da implementação do PPFL-2 (II) .....	229
Anexo VIII – Programa de Promoção da Fluência em Leitura – 2.º ano de escolaridade (PPFL-2).....	231

## LISTA DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i> Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986) .....	11
<i>Figura 2.</i> Perfis de leitura (Duff & Clarke, 2011).....	12
<i>Figura 3.</i> Da leitura de palavras à compreensão de textos (Ramus, 2015).....	20
<i>Figura 4.</i> Diferença entre pós-teste e pré-teste.....	142
<i>Figura 5.</i> Evolução do desempenho dos GE e GC entre o pré-teste e o follow-up .....	144

## LISTA DE QUADROS

<i>Quadro 1.</i> Revisão dos programas de promoção da fluência de leitura a partir da efetuada por Rasinski (1985-2010).....	104
<i>Quadro 2.</i> Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura (2010-2016) .....	105
<i>Quadro 3.</i> Cronograma das sessões/aulas de aplicação do PPFL-2 .....	140

## LISTA DE TABELAS

<i>Tabela 1.</i> Distribuição da amostra por sexo e idade .....	135
<i>Tabela 2.</i> Distribuição das habilitações académicas dos pais .....	136
<i>Tabela 3.</i> Estatística descritiva dos resultados do TFL no pré e no pós-teste.....	141
<i>Tabela 4.</i> Estatística descritiva dos resultados do TFL no pós-teste e no follow-up.....	143
<i>Tabela 5.</i> Leitura por minuto para o GE nos três momentos de avaliação .....	145
<i>Tabela 6.</i> Leitura por minuto para o GC nos três momentos de avaliação .....	146

## **LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS**

MSL – Modelo Simples de Leitura

SVR – Simple View of Reading

DAL – Dificuldades de Aprendizagem da Leitura

QI – Quociente de Inteligência

TFL – Teste de Fluência de Leitura

PPFL – Programa de Promoção da Fluência em Leitura

GE – Grupo Experimental

GC – Grupo de Controlo

## **INTRODUÇÃO**

*”Lemos para saber, para compreender, para refletir. Lemos também pela beleza da linguagem, para nos comovermos, para nos inquietarmos. Lemos para partilhar. Lemos para sonhar e para aprender a sonhar.”*

(José Morais, 1997, p.12)

Anualmente, mais de 150 000 alunos do sistema educativo português ficam retidos no mesmo ano de escolaridade. De acordo com os dados do Relatório Técnico de Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário (2015), do Conselho Nacional de Educação, dos 1 155 596 alunos do ensino público 153 781 foram retidos ou desistiram, correspondendo a uma taxa de retenção e desistência de 13,3%, sendo 8,9% do ensino básico e 4,4% do ensino secundário. Os dados do relatório PISA 2012 (OCDE, 2013) referem que cerca de 35% dos jovens portugueses com 15 anos tinham já sido retidos pelo menos uma vez, contra a média da OCDE de 13%, e mais de 7,5% apresentam no seu percurso mais de uma retenção. Aos 15 anos de idade, 5,4% dos alunos portugueses têm mais de uma retenção nos seis primeiros anos de escolaridade, contra 0,8% da média da OCDE – dados do relatório PISA 2015 (Marôco, Gonçalves, Lourenço, & Mendes, 2016). Verifica-se, ainda, que os resultados destes alunos nestas provas são significativamente inferiores aos dos alunos que nunca foram retidos, o que poderá significar que o(s) ano(s) de repetência não permitiu/permitiram uma recuperação de aprendizagens, como é o objetivo subjacente à medida da retenção escolar. No entanto, a investigação demonstra que alunos retidos, nomeadamente nos anos iniciais da escolaridade, não melhoram os seus resultados e são mais propensos a uma nova retenção, para além da evidente associação, sustentada na literatura, entre a retenção e o aumento dos níveis de desmotivação, indisciplina e abandono escolar (Relatório da Comissão Europeia, 2012).

Em Portugal, insucesso escolar precoce tem uma expressão particularmente considerável e preocupante no segundo ano de escolaridade (10,3%, PISA, 2015). Como referem Rodrigues e colaboradores (Rodrigues, Alçada, Calçada, & Mata, 2017) no relatório do projeto Aprender a Ler e a Escrever em Portugal (ALEP, 2017), “durante décadas, todos os anos, uma percentagem sempre superior a 10% de alunos, no 2.º ano de escolaridade, com sete anos de idade, inicia um percurso escolar marcado pela repetência e pelo insucesso, do qual é difícil recuperar” (p. 3).

Além de os números da reprovação serem muito elevados, eles mostram que os percursos de reprovação têm início em níveis educativos muito precoces e se acentuam à



medida que a escolaridade avança, pelo que estes alunos serão sérios candidatos a novas reprovações nos anos subsequentes (Relatório da Comissão Europeia, 2012).

O estudo desenvolvido por Rodrigues e colaboradores revela como primeira causa da repetência precoce (a razão apontada pelos professores para a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade) o défice de competências em leitura (44%, segundo o referido relatório). As crianças reprovam no segundo ano por não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário (Rodrigues et al., 2017, pp. 9-10).

Um dado preocupante que emerge deste estudo é que os professores consideram que as dificuldades com a aprendizagem da leitura são “normais”, argumentando que as crianças são todas diferentes e, portanto, sempre existirá um número de crianças que não aprendem ou que aprendem mais lentamente, concluindo que não é possível eliminar totalmente o insucesso no 1.º ciclo do ensino básico.

Se as dificuldades em leitura são o principal motivo de insucesso escolar nos anos iniciais de escolaridade, esta constatação não se limita a Portugal nem aos anos iniciais de ensino. De acordo com os dados publicados no *Final Report. EU high level group of experts on literacy* (European Commission, 2012), aos 15 anos (e após 10 anos de escolarização formal) um em cada cinco estudantes não possuía competências de leitura compatíveis com a idade e a escolaridade. Os problemas de leitura observados nesta idade resultam, de acordo com Lopes (2004) de trajetórias cujo início remonta aos primeiros anos de escolaridade.

Os mais recentes desenvolvimentos políticos<sup>1</sup> e sociais têm colocado as escolas sob pressão no sentido de, a partir das análises efetuadas, avançarem com propostas efetivas de promoção do sucesso escolar. Por sua vez, as escolas, como seria de esperar, transferem esta responsabilidade para os professores, os quais terão cada vez mais dificuldades em afirmar que o sucesso/insucesso dos alunos depende pouco da qualidade da instrução, mas muito de fatores externos à sala de aula (e.g., família, motivação para a escola, etc.), tendo de encontrar estratégias que, ancoradas na investigação, permitam que os alunos se tornem leitores proficientes, na medida em que as dificuldades de leitura são as que estão na base do insucesso escolar precoce (Rodrigues et al, 2017) e este, por sua vez, está na base do abandono escolar.

---

<sup>1</sup> Em Portugal, nas Grandes Opções de Plano 2016-2019, foi criado o Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, que visa a elaboração de planos de ação estratégica que visem melhorar as aprendizagens dos alunos. Excecionam-se deste programa as escolas inseridas nos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) porque, obrigatoriamente, já possuem planos plurianuais direcionados para a promoção do sucesso educativo.

Entre os fatores críticos para o êxito na leitura está a fluência em leitura. Sem ler as palavras e os textos de forma precisa e sem custos cognitivos, a compreensão, fim último da leitura, pode ficar duramente comprometida. A partir do relatório do *National Reading Panel* (NRP, 2000) a fluência em leitura é considerada um dos pilares fundamentais da competência leitora, registrando-se um interesse crescente por esta componente da leitura, visível no incremento que investigação na área tem vindo a registar. No entanto, ainda existem algumas questões pendentes em torno do seu papel no processo de leitura e sobre a forma como deve ser avaliada (Kuhn, Schwanenflugel, & Meisinger, 2010).

Em Portugal, o interesse relativamente à fluência em leitura sofreu um enorme incremento com a publicação das Metas Curriculares de Português (Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães, 2012), que além de referirem explicitamente a fluência de leitura como objetivo, definem métricas por ano de escolaridade (1.º ano = 55 pcpm; 2.º ano = 90 pcpm; 3.º ano = 110 pcpm; 4.º Ano = 125 pcpm). Refere o documento de apoio (Aprendizagem da Leitura e da Escrita, 2012) que a fluência aumenta em consequência do desenvolvimento do mecanismo de descodificação, que deve ser ajudado e acelerado por um treino adequado e pela insistência do professor. O Programa de Português a vigorar desde maio de 2015 é ainda mais claro ao referir como objetivo “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a descodificação de um texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente” (Ministério da Educação, 2015, p. 5). Acrescenta-se no documento que “passada a fase inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia)” (Ministério da Educação, 2015, pp. 7-8). Todavia, de acordo com a revisão bibliográfica efetuada, não foi ainda efetuada nenhuma intervenção controlada ao nível da fluência de leitura. Assim sendo, e no sentido de colmatar uma lacuna sentida na prática pedagógica, constitui um dos objetivos centrais desta tese a elaboração de um programa de promoção da fluência em leitura, tendo como público-alvo os alunos do 2.º ano de escolaridade, assim como a verificação do seu impacto junto desse mesmo público-alvo.

A elaboração desta tese divide-se em duas partes: uma primeira parte, constituída por quatro capítulos, dedicada à investigação teórica e à descrição da construção do programa de intervenção – o Programa de Promoção da Fluência em Leitura - PPFL-2.º ano –, incluindo a sua fundamentação teórica e operacionalização; uma segunda parte, constituída por dois capítulos, dedicada ao estudo empírico, visando a avaliação do impacto do PPFL na promoção da fluência em leitura.

No capítulo 1, procede-se à revisão dos processos implicados na leitura e a forma como esta habilidade se desenvolve.

No capítulo 2, aborda-se a fluência de leitura, a sua definição, a sua relação com a compreensão da leitura e as estratégias que promovem o seu desenvolvimento.

No capítulo 3, apresenta-se uma revisão dos programas de desenvolvimento da fluência de leitura desde o ano de 1985.

No capítulo 4, descreve-se o PPFL-2.º ano, as opções tomadas, as estratégias, as sequências didáticas, incluindo a abordagem deste estudo, os objetivos, a população-alvo, as hipóteses de investigação, o método, os participantes, os instrumentos e o procedimento geral.

No capítulo 5, apresentam-se os resultados do estudo empírico, organizados em duas secções, uma sobre o impacto do programa de desenvolvimento da fluência em leitura e outra sobre os resultados do estudo de *follow up*.

O capítulo 6, é dedicado às considerações finais acerca do estudo desenvolvido, à análise das suas limitações e potencialidades. Neste capítulo são ainda apresentadas algumas propostas de continuidade e de investigações futuras.



## **1. DE QUE FALAMOS QUANDO FALAMOS DE LEITURA**

## **Introdução**

Neste capítulo reveem-se os principais processos que contribuem para a aquisição da competência leitora. A influência destes processos varia nas diferentes etapas evolutivas na passagem do sujeito de aprendiz leitor a leitor fluente e proficiente. Compreender os aspetos específicos da leitura é fulcral para proporcionar aos alunos um eficaz ensino. Ancora-se teoricamente esta análise da competência leitora no Modelo Simples de Leitura (Hoover & Gough, 1990), partindo do pressuposto que após o domínio do código alfabético ganha preponderância a identificação precisa e rápida das palavras, ou seja, a automatização no reconhecimento das palavras, que permitirá libertar recursos atencionais e cognitivos para a compreensão. Põe-se em relevo as três componentes do modelo: a descodificação, a compreensão da linguagem oral e a compreensão da leitura. Abordam-se os modelos de leitura de palavras e, num percurso da teoria à prática, abordam-se os métodos de ensino da leitura e as práticas dos professores.

### **1.1. A evolução das definições.**

A definição de leitura evoluiu desde uma atividade mecânica de descodificar palavras, como afirmava Borel-Maisonny (1949, citada por Mialaret, 1997, p. 15) ao referir que “ler corresponde a encontrar, face a um sinal escrito, a sua sonorização”, ou de extrair sentidos que supostamente estariam prontos no texto. Deste modo, a crença era a de que, para se tornar um leitor competente, bastava aprender a ler nos anos iniciais de escolaridade e depois o aluno já saberia ler qualquer texto. Para muitos educadores aprender a ler seria adquirir o mecanismo de decifração Mialaret (1997).

Em 1960, Borel-Maisonny (citada em Mialaret, 1997, p. 16) completa a sua própria definição de leitura ao referir que “ler oralmente equivale a encontrar, em face de um símbolo escrito, a sua sonorização portadora de sentido”. Inclui nesta definição a ideia de que os símbolos gráficos transmitem uma mensagem e que a posse da técnica (decifração) resultará inútil se não permitir atingir a compreensão.

Em 1997, Gaston Mialaret afirmava que saber ler equivalia a ser capaz de transformar uma mensagem escrita numa outra, sonora, em conformidade com determinadas leis bem definidas. O autor já considerava que a decifração era fundamental, uma “técnica” que tinha de ser entendida e automatizada pelo leitor, para que este, por sua vez, perante um texto

escrito, construísse sentido. Para Mialaret (1997), saber ler é ainda ser capaz de conceber e apreciar a leitura pelo seu valor estético. Resumindo, na perspectiva de Mialaret (1997), a leitura define-se a partir de três aspetos fundamentais que clarificam as várias dimensões que devem, inclusivamente, ser tidas em conta durante o processo de aprendizagem da leitura: i) a descodificação, isto é, o domínio do sistema de notação, geralmente denominado pelos professores como a “técnica da leitura”; ii) a compreensão, isto é, a tradução das palavras lidas em pensamentos, ideias, emoções e sentimentos; iii) o “juízo”, isto é a leitura crítica do que é lido, de forma a contribuir para a formação do pensamento.

É atualmente consensual que ler não é apenas transformar o escrito em oral. Como afirma Foucambert (1994, p. 4), a leitura não só está além da decifração, como, desde o início, ela tem outra natureza.

Na atualidade, as definições do conceito de leitura têm como nota comum o papel ativo e dinâmico do aluno na aprendizagem desta competência e a relação evidente entre o processo de leitura e as competências linguísticas, cognitivas, perceptivas e afetivas que caracterizam o próprio aluno.

Sim-Sim, Duarte e Ferraz (1997) definem leitura como o processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. Para além do reconhecimento automático da palavra, do conhecimento da língua (conhecimento fonológico, sintático, semântico e pragmático), da experiência individual de leitura e da experiência e conhecimento do mundo, a extração do significado, e a conseqüente apropriação da informação veiculada pela escrita, objetivos fundamentais da leitura, depende ainda do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença.

O *National Reading Panel* (2000) considera a leitura como um processo formado por variadas componentes, através do qual o leitor se apropria da informação veiculada pelo texto impresso, ou seja, ler é extrair sentido do texto impresso.

O que é comum às diferentes definições é o facto de considerarem a leitura como um ato cognitivo, ou seja, um ato intimamente ligado à compreensão e não simplesmente como um ato de receção. Para ler, o leitor tem de conhecer os sinais gráficos que representam os sons da língua em que está a aprender a ler e tem de saber fazê-los corresponder ao(s) fonema(s) adequado(s). Todavia, também tem de saber interagir com aquilo que lê, de forma a poder extrair sentido(s), a encontrar significado(s) e a relacionar o que lê com experiências e conhecimentos anteriores. Ler significa trazer significado para o texto, com o fim de obter dele significado. O conhecimento linguístico e cultural apoia esta extração de sentido(s) do

texto e, por sua vez, o texto é portador de novos sentidos. Como se depreende, ler é, de facto, uma atividade muito complexa.

Após esta brevíssima recuperação de três definições do ato de ler – uma de um autor europeu clássico, uma de autores portugueses e uma do NRP –, dados os objetivos teóricos e de aplicação didática desta tese será, de seguida, analisado o Modelo Simples de Leitura - MSL (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), na medida em que desta análise resultará o pressuposto teórico que sustentará o Programa de Promoção da Fluência em Leitura.

## **1.2. O Modelo Simples de Leitura**

Pode parecer paradoxal ao leitor dar início à abordagem de um tópico denominado “Modelo Simples de Leitura” - MSL (do inglês *The Simple View of Reading - SVR*), começando por afirmar que ler é uma atividade extremamente complexa. Apesar de parecer ao leitor hábil que a leitura não oferece grandes dificuldades, na realidade o leitor realiza um elevado número de operações cognitivas. Com a prática, a maior parte destas operações torna-se automatizada e nem o próprio leitor se apercebe de que as realiza conscientemente. Sobretudo automatizam-se as operações de nível inferior, como a identificação das letras e das palavras, até ao ponto de quando se vê uma palavra escrita não se poder evitar lê-la (Cuetos, 2013). Como afirma Morais (1997):

(...) geralmente não temos consciência dos mecanismos que nós, leitores hábeis, utilizamos na leitura. O autocentrismo da nossa consciência leva-nos por vezes a subestimar a importância do nosso inconsciente cognitivo. Ora, não é por termos a impressão de estarmos direta ou indiretamente conscientes do sentido daquilo que lemos que esta compreensão não é resultado de uma atividade mental complexa (p. 112).

No Modelo Simples de Leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986), os autores defendem uma visão heurística, na qual definem os macroelementos do processo de leitura e a



forma como eles interagem, com o objetivo de proporcionar uma visão global e simples, mas não simplista, para a compreensão do complexo processo de leitura.

De acordo com este modelo, a leitura é o produto da descodificação e da compreensão da linguagem, representado pela fórmula

$R = D \times L$

*Reading Comprehension = Decoding x Linguistic Comprehension*

Figura 1 – Simple View of Reading (Gough & Tunmer, 1986, p. 7)

em que R representa a compreensão em leitura (do inglês *Reading*), o D refere-se ao processo de descodificação (do inglês *Decoding*), ou seja, à identificação das palavras escritas, e o L à compreensão da linguagem (do inglês *Language* ou *Linguistic*).

A descodificação (D), definida como o reconhecimento eficiente de palavras escritas, é medida pela precisão na leitura de palavras e pseudopalavras. A compreensão da linguagem oral (L) é definida como a capacidade de interpretar frases e textos a partir da informação lexical, e é medida usando tarefas (geralmente, no formato de perguntas), cuja resolução demonstra a compreensão de um texto ouvido. A compreensão de leitura (R) é semelhante à compreensão da linguagem oral, mas o texto é lido pelo próprio e não ouvido.

A natureza multiplicativa desta fórmula transmite a ideia de que os dois termos da mesma são absolutamente necessários. Tanto o reconhecimento das palavras escritas, quanto a compreensão oral dessas mesmas palavras são condições essenciais para a compreensão da leitura, e nenhum destes processos isoladamente é suficiente para que haja compreensão da leitura (Morais, 2009).

A primeira condição para extrair sentido de um texto é identificar as palavras escritas (descodificação), mas ainda não é suficiente para compreender o sentido do texto. É a partir das palavras que o leitor vai compreender o sentido das frases e do discurso como um todo. Já para compreender o sentido das frases, o leitor usa as mesmas habilidades empregues para compreender a linguagem oral. Ao ler as várias frases, o leitor armazena esse sentido na memória para poder extrair o sentido das frases, dos parágrafos e do texto. De acordo com

Ramus (2015), “a ordem é sempre a mesma, quer se trate da compreensão oral ou de um texto: reconhecemos as palavras, o sentido das frases e com isso damos sentido ao texto como um todo.” (p. 46).

Se o leitor não reconhece as palavras lidas, a sua compreensão é zero; da mesma forma, se o leitor não compreende o sentido das palavras ouvidas, a sua compreensão também é zero e, numa relação multiplicativa, quando um dos termos é zero, o resultado também é zero.

O “Modelo Simples de Leitura” tem sido sustentado e validado por um significativo número de investigações (e.g., Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008; Adlof, Catts, & Little, 2006, Cartwright, 2002, 2007; Carver & David, 2001; Catts, Adlof & Weismer, 2006; Connors, 2009; Dreyer & Katz, 1992; Georgiou, Das, & Hayward, 2009; Hoover & Gough, 1990; Johnston & Kirby, 2006; Kendeou, Savage, & van den Broek 2009; Kershaw & Schatschneider, 2012; Shatil & Share, 2003; Tunmer & Chapman, 2012).

A sua principal vantagem reside na possibilidade de, a partir dele, identificar quatro perfis de leitura, ilustrados na Figura 2 (Duff & Clarke, 2011, p. 4). Por sua vez, a partir deles, é possível obter uma visão mais clara das componentes deficitárias e a necessitarem de intervenção.

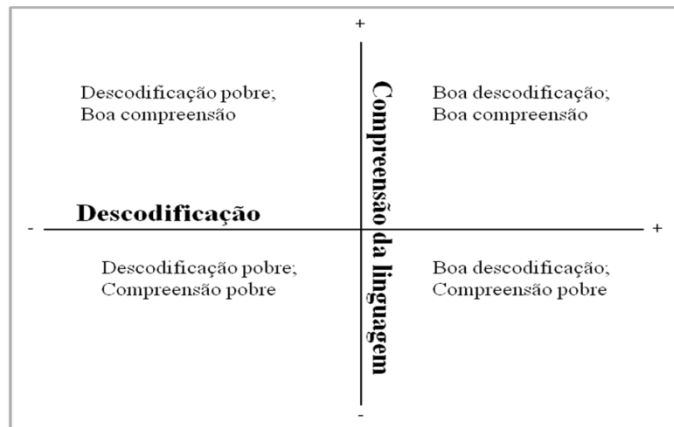


Figura 2 - Perfis de Leitura (traduzido de Duff & Clarke, 2011, p. 4)

No quadrante superior direito, localiza-se a maior percentagem de alunos, ou seja, aqueles que apresentam um desempenho adequado nas duas competências – Descodificação e Compreensão da Linguagem Oral. As crianças com dificuldades na aprendizagem da leitura (DAL) distribuem-se pelos restantes quadrantes, que correspondem a três perfis distintos, de acordo com o tipo de dificuldades registadas:

- a) dificuldades de descodificação, sem problemas de compreensão oral;

b) dificuldades de decodificação e de compreensão oral;

c) sem dificuldades de decodificação, mas com dificuldades de compreensão oral (Ribeiro et al., 2016, p. 15).

Um aspecto que deve ser referido em relação aos resultados (por vezes, contraditórios) que se observam quando é estudado o contributo das diferentes componentes do MSL para o desempenho em leitura é o da diversidade de instrumentos usados na sua avaliação. Hoover e Gough (1990) propuseram um modelo com três componentes, uma definição de cada componente e uma metodologia para avaliá-las. No entanto, muita da investigação efetuada, incluindo a que visava confirmar este modelo, não seguiu a proposta original (Ripoll, Aguado, & Castilla-Earls, 2014).

Hoover e Gough (1990) e Gough e colaboradores (Gough, Hoover, & Peterson, 1996) propuseram que a linguagem oral e a compreensão da leitura fossem avaliadas com textos equivalentes ao nível da complexidade, estruturas gramaticais e com níveis similares de dificuldade, diferindo apenas na modalidade de apresentação – oral ou escrita – e com recurso a perguntas de compreensão sobre os mesmos. Apesar de os autores considerarem essencial a equivalência dos textos, tal diretriz não foi seguida na maior parte dos estudos, tendo sido usados, para a avaliação da linguagem oral, testes de QI verbal (e.g., Cartwright, 2002, 2007), testes de *cloze* (e.g., Aaron, Joshi, Gooden, & Bentum, 2008; Georgieu et al., 2009), testes de vocabulário (e.g., Carver & David, 2001) ou avaliações combinadas com recurso a medidas de compreensão auditiva e a testes de inteligência verbal (e.g., Kershaw & Schatschneider, 2012).

No que concerne à avaliação da compreensão da leitura, o panorama é idêntico, com a compreensão da leitura a ser avaliada através testes de *cloze* (e.g., Adlof et al., 2006; Catts, Adlof & Weismer, 2006; Johnston & Kirby, 2006), testes de vocabulário (e.g., Carver, 1998) ou de testes de reconhecimento do significado das frases (e.g., Conners, 2009), em vez de ser avaliada, tal como preconizaram Hoover e Gough (1990) através de respostas a um texto lido. Segundo Ripoll e colaboradores (2014), é escassa a pesquisa que avalia a compreensão de leitura usando vários tipos de textos e situações de leitura. Pressley e colaboradores (2008) e Kirby e Savage (2008) sugeriram que o modelo SVR não pode explicar certas tarefas de leitura, como o *skimming* (que consiste em observar o texto rapidamente apenas para detetar o assunto geral do mesmo, sem preocupação com os detalhes), o *scanning* (consiste em correr rapidamente os olhos pelo texto até localizar a informação específica desejada), a leitura de textos ilustrados ou a compreensão de hipertextos.

Como qualquer modelo que tenta explicar um fenómeno tão complexo como a leitura, o MSL não está isento de críticas. De um modo geral, as críticas ao modelo multiplicativo assentam no facto de:

- i) implicar que a descodificação e a compreensão da linguagem sejam independentes uma da outra, quando alguns estudos têm relatado que estas duas variáveis estão substancialmente correlacionadas ou são subservidas por alguns dos mesmos subcomponentes (e.g., Conners, 2009; Conners, & Olson, 1990; Keenan, Betjemann, Wadsworth, DeFries, & Olson, 2006; Vellutino, Tunmer, Jaccard, & Chen, 2007);
- ii) postular que a compreensão da leitura é o produto da descodificação e compreensão da linguagem oral em qualquer ponto de desenvolvimento, mas não fazer previsões sobre como essas relações mudam com a idade e a prática (Ripoll et al., 2014);
- iii) não se aplicar da mesma forma a leitores típicos e a leitores pobres (Conners, & Olson, 1990; Johnston, & Kirby, 2006; Savage, 2006);
- iv) não explicar a totalidade da variância encontrada na compreensão da leitura.

Relativamente às duas primeiras críticas, os próprios autores (Gough, Hoover, & Peterson, 1996), de certo modo antecipam-nas (e, com elas, assumem a sua não completa e cabal explicação) quando afirmam:

“We have observed that decoding and comprehension are positively correlated. The skilled decoder is also apt to be a skilled comprehender, and the child poor at either is likely to be poor at the other. But the simple view says that the relationship between decoding and comprehension must depend on reading level.” (p. 8).

Como se verá adiante, quando forem abordados os modelos de leitura, o conhecimento lexical, por exemplo, que é considerado na componente L do modelo, facilita a identificação das palavras escritas.

A investigação tem mostrado que o contributo da descodificação e da compreensão da linguagem oral para a compreensão de leitura muda ao longo da escolaridade (e.g., Adlof et

al., 2006; Florit, & Cain, 2011; Gough, Hoover, & Peterson, 1996; Kershaw, & Schatschneider, 2012, Padeliadu, & Antoniou, 2014; Tighe, Spencer, & Schatschneider, 2015; Tilstra, McMaster, van den Broek, Kendeou, & Rapp, 2009). A relação entre a descodificação e a compreensão de leitura diminui à medida que a escolaridade avança, enquanto, em sentido inverso, a relação entre compreensão da linguagem e a compreensão de leitura aumenta (Ripoll et al, 2014). Tal é facilmente entendido porque se espera que por volta do 2.º ano de escolaridade a descodificação esteja dominada, isto é, que o leitor consiga identificar corretamente todas as palavras que encontra escritas. Por isso, vários autores (Ahn, & Kang, 2016; Høien-Tengesdal, & Høien, 2012; Silverman, Speece, Haring, & Ritchey, 2013) propõem que a identificação das palavras escritas seja substituída pela fluência, que integra a dimensão automatização. Em línguas relativamente transparentes, a identificação das palavras escritas é efetuada através da aplicação das regras de conversão grafema-fonema.

Em 2014, Ripoll, Aguado e Castilla-Earls realizaram uma meta-análise dos estudos efetuados sobre o Modelo Simples de Leitura. Analisaram 56 estudos sobre as três componentes do modelo – D (descodificação), L (compreensão da linguagem oral) e R (compreensão da leitura) – em crianças de língua inglesa a frequentar o ensino primário (do 1.º ao 6.º ano de escolaridade). Na mesma, os autores deixam claro que existe um conjunto considerável de estudos que suportam a alegação básica do Modelo Simples de Leitura (MSL) de que a descodificação e a compreensão da linguagem oral predizem, de forma robusta, a compreensão da leitura.

Os autores constataram que o contributo da descodificação para a compreensão de leitura é maior nos três primeiros anos de escolaridade (evidenciando-se uma forte correlação positiva, com magnitudes de efeito na ordem dos 49%, enquanto que para os três anos subsequentes a correlação é fraca, com magnitudes de efeito na ordem dos 12,3%). Nos anos seguintes (4.º, 5.º e 6.º ano), o contributo mais relevante é o da Linguagem Oral (evidenciando-se uma correlação positiva moderada para os dois grupos, com magnitudes de efeito na ordem dos 26% para os três primeiros anos de escolaridade, e 28,1% para os três anos subsequentes). No entanto, os intervalos de confiança obtidos entre o grupo do 1.º ao 3.º ano e o grupo do 4.º ao 6.º ano estão sobrepostos, por isso não podemos concluir que os tamanhos do efeito entre estes dois grupos sejam significativamente diferentes. Com a amostra dividida em três grupos (G1 – 1.º e 2.º anos; G2 – 3.º e 4.º anos; G3 – 5.º e 6.º anos) a descodificação é preditora da compreensão da leitura nos anos iniciais de escolaridade e vai diminuído conforme o avanço da escolaridade, enquanto, inversamente, a influência da compreensão da linguagem oral na compreensão da leitura aumenta. No entanto, existe

novamente sobreposição dos intervalos de confiança, pelo que estas diferenças não podem ser consideradas significativas.

Estes resultados são, de certo modo, espectáveis. No início do processo de aprendizagem da leitura, a compreensão da leitura está muito dependente da descodificação, uma vez que os alunos têm de adquirir e automatizar regras de correspondência grafema-fonema, a que se segue a necessidade de automatizar a leitura de palavras (Curtis, 1980; Stanovich, Cunningham, & Freeman, 1984; Sticht, & James, 1984). À medida que a leitura se torna automatizada e fluente, observa-se, em simultâneo, uma redução na magnitude da associação entre a descodificação e a compreensão da leitura (Bowey, 2000), aumentando, em contrapartida, a influência da compreensão oral, tanto mais que a complexidade lexical e sintática dos textos também aumenta à medida que se regista a progressão na escolaridade (Ribeiro et al., 2016).

Ripoll e colaboradores (2014) deixam claro que existe um conjunto considerável de estudos que suportam a alegação básica do Modelo Simples de Leitura (MSL), de que a descodificação e a compreensão da linguagem oral predizem, de forma robusta, a compreensão da leitura. Tendo em conta o erro de medida dos diferentes testes de avaliação usados nos diferentes estudos, a variância conjunta da descodificação e da compreensão da linguagem na compreensão da leitura atinge os 72%.

Relativamente à crítica sobre a percentagem de variância não explicada pelo MSL, Ripoll e colaboradores (2014) chamam a atenção para o facto de os resultados apontarem para a existência de outras fontes de variância que não apenas a descodificação e a linguagem oral, para a completa explicação dos resultados obtidos ao nível da compreensão da leitura nos diferentes estudo analisados.

A meta-análise efetuada por Ripoll e colaboradores (2014) evidenciou a escassez de investigação sobre o papel de outras variáveis que possam complementar a descodificação (D) e a compreensão da linguagem oral (L) como predictoras da compreensão da leitura (R).

Outros fatores, como o controlo da atenção, a memória de trabalho, a nomeação rápida e automática de palavras, o Quociente de Inteligência (QI) e a linguagem verbal foram também testados em alguns estudos (e.g. Connors 2009; Cutting, & Scarborough, 2006); Høien-Tengesdal, 2010; Tiu, Thompson, & Lewis, 2003).

Frances Connors (2009) investigou o controlo da atenção e considerou, para o efeito, a atenção como a habilidade de suprimir respostas irrelevantes e evocar respostas relevantes, como um possível terceiro componente da compreensão da leitura. No estudo que desenvolveu com 67 crianças de oito anos, no terceiro ano de escolaridade, verificou que o

controle da atenção era um fator significativo na explicação da variância encontrada na compreensão da leitura. O controle da atenção explica de 5 a 10% da variância na compreensão da leitura, conforme a avaliação da decodificação é feita com recurso a pseudopalavras, a palavras ou a frases, respetivamente, mas em todos os casos foi estatisticamente significativo.

Também a investigação sobre a influência da memória de trabalho na compreensão da leitura demonstrou que aquela variável explica uma parte adicional da variância na compreensão da leitura, sobretudo quando avaliada com conteúdo verbal (Cain, Oakhill, & Bryant, 2000; Goff, Pratt, & Ong, 2005; Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, & Yuill, 2000). Todavia, Kershaw e Schatschneider (2012) não encontraram uma contribuição significativa da memória de trabalho na compreensão da leitura.

Investigações sobre a nomeação rápida e automática de palavras (Høien-Tengesdal, 2010; Johnston, & Kirby, 2006; Joshi, & Aaron, 2000), conhecimento do mundo (Nusca, 1999) e monitorização da compreensão (Cain et al., 2004) mostraram que também estas variáveis explicam parte da variância na compreensão da leitura.

Já no que respeita ao contributo do QI e da linguagem verbal para a compreensão da leitura, a revisão de Ripoll e colaboradores (2014), bem como o estudo de Tiu, Thompson e Lewis (2003), com dois grupos de alunos do 5.º ano de escolaridade, um grupo com 61 alunos com dificuldades ou severas dificuldades de leitura e outro com 63 alunos sem dificuldades de leitura, aponta o contributo do QI em cerca de 4,6 % da variância na compreensão da leitura, ao passo que o contributo da linguagem oral verbal explica 2,6% da variância na compreensão de leitura. Já o estudo de Conners (2009) não encontrou significância estatística no contributo desta variável.

Também Kershaw e Schatschneider (2012) num estudo feito com uma amostra de alunos do 3.º, 7.º e 10.º ano de escolaridade (N = 215, 188 e 180, respetivamente) demonstraram uma contribuição significativa do QI e da linguagem oral verbal na compreensão da leitura dos alunos do 3.º ano de escolaridade, mas o mesmo não aconteceu com os alunos do 7.º e do 10.º ano.

Num estudo realizado por Santos e colaboradores (2017), com 218 alunos do 2.º, 3.º e 4.º anos de escolaridade (n = 66, n = 68, n = 84, respetivamente), com o objetivo de avaliar o contributo da fluência de leitura, do vocabulário e da memória de trabalho na compreensão da leitura, os resultados demonstram a existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre a compreensão da leitura e as restantes variáveis estudadas. Assim, foram identificadas correlações moderadas entre a compreensão da leitura e a fluência de leitura

(compreendidas entre 0.39 e 0.56). Foram encontradas correlações baixas a moderadas entre o vocabulário e a compreensão da leitura e entre a memória e a compreensão da leitura (compreendidas no intervalo 0.25 a 0.49 e 0.26 a 0.51, respetivamente). Referem os autores que as correlações entre a compreensão da leitura e a fluência de leitura são consistentes com os resultados de outros estudos em que a fluência foi avaliada pela leitura oral de um texto (Padeliadu, & Antoniou, 2014; Ribeiro et al., 2016; Yovanoff, Duesbery, Alonzo, & Tindal, 2005). Por sua vez, os resultados diferem dos obtidos por Fuchs, Fuchs, Hosp e Jenkins (2001) que demonstraram altas correlações entre a fluência e compreensão da leitura. Argumentam os autores (Santos et al., 2017) que a explicação pode residir nas diferentes amostras utilizadas nos estudos e nos anos de escolaridade em que foi aplicado. Fuchs e colaboradores (2001) aplicaram o estudo a alunos com dificuldades de leitura e que frequentavam anos médios e superiores de escolaridade (5.º ao 9.º ano de escolaridade), enquanto o estudo de Santos e colaboradores (2017) recorreram a alunos sem dificuldades de leitura e do 1.º ciclo do ensino básico (2.º, 3.º e 4.º anos). Santos e colaboradores (2017) comprovaram que as correlações entre o vocabulário e a compreensão da leitura vão decrescendo do 2.º para o 4.º ano.

Ribeiro, Cadime, Freitas e Viana (2015) investigaram o efeito do reconhecimento de palavras, da fluência de leitura, do vocabulário, da memória de trabalho, do raciocínio verbal e do raciocínio não-verbal na compreensão da leitura. A amostra deste estudo foi constituída por 76 alunos do 2.º ano de escolaridade e 83 alunos do 4.º ano de escolaridade, provenientes de seis escolas do ensino público do norte de Portugal. Os resultados mostraram que todas as variáveis se correlacionam com a compreensão da leitura e que o tamanho do efeito varia conforme o ano de escolaridade. No 2.º ano de escolaridade, a fluência de leitura demonstrou ser o mais robusto preditor da compreensão da leitura. Os resultados evidenciam fortes e significativas correlações entre a compreensão da leitura e a fluência de leitura, bem como o reconhecimento de palavras. Correlações médias foram observadas entre a compreensão da leitura e as restantes variáveis estudadas. No 4.º ano de escolaridade, o raciocínio não-verbal mostrou ser o único preditor estatisticamente significativo da compreensão da leitura. Foram encontradas correlações moderadas a fortes entre o reconhecimento de palavras, o vocabulário, a memória de trabalho e o raciocínio verbal e não-verbal com a compreensão da leitura, bem como correlações fracas a moderadas entre a compreensão da leitura e a fluência de leitura.

Alguns investigadores continuam à procura de um terceiro fator para incluir na fórmula multiplicativa do Modelo Simples de Leitura (Adolf, Catts, & Little, 2006; Braze,



Tabor, Shankweiler, & Mencl, 2007; Chen, & Vellutino, 1997; Conners, 2009; Cutting, & Scarborough, 2006; Joshi, & Aaron, 2000; Savage, & Wolforth, 2007; Tiu, Thompson, & Lewis, 2003). Todavia, este terceiro fator explicará sempre uma variância reduzida, pois mais de 72% da variância na compreensão da leitura são explicados pelos dois fatores do MSL.

Todavia, outros autores (e.g., Conners, 2009; Høien-Tengesdal, 2010; Kirby, & Savage, 2008; Savage, & Wolforth, 2007) consideram que um modelo aditivo, em que a compreensão da leitura (R) resultaria da soma da identificação de palavras escritas (D) com a compreensão da linguagem oral (L), isto é, um modelo  $R = D + L$ , seria mais apropriado, pois argumentam que, ao contrário do modelo multiplicativo, que pressupõe que D e L são estritamente necessários, mas nem D nem L são componentes individualmente suficientes para a compreensão da leitura, o modelo aditivo sugere que D ou L podem ser suficientes, permitindo que uma das componentes possa ser ignorada na compreensão da leitura. Savage e Wolforth (2007) consideram que o modelo aditivo é mais eficaz para explicar a variância na compreensão da leitura em alunos mais velhos (15 anos) com dificuldades de leitura, já que estes parecem usar estratégias que compensam, pelo menos em parte, as debilidades de decodificação (Savage, & Wolforth, 2007). Também alguns estudos de caso com adultos com dificuldades de leitura sugerem que fracas capacidades de decodificação não conduzem necessariamente a fraca compreensão da leitura (e.g., Holmes, & Standish, 1996; Jackson, & Doellinger, 2002; Hatcher, Snowling, & Griffiths, 2002). Desta forma, um modelo aditivo ( $R = D + L$ ) ou um modelo que inclua um modelo aditivo e multiplicativo [ $R = (D + L) + (D \times L)$ ] podem explicar a compreensão da leitura por parte de alunos mais velhos com fracas capacidades de decodificação.

Este tipo de resultados, embora necessite ainda de confirmação mais sólida, não coloca em causa o modelo original e multiplicativo preconizado por Hoover e Gough (1990), que continua a ser considerado o que explica de forma mais robusta a compreensão da leitura na fase inicial, embora, num artigo recente, Ramus (2015) afirme que a equação do MLS, na qual a compreensão da leitura (R) é igual ao reconhecimento de palavras (D) multiplicado pela compreensão da linguagem oral (L) é falsa, pois não existe uma demonstração matemática que a comprove. Este autor adiciona à relação multiplicativa do MSL um fator que denomina “algumas habilidades mais específicas”, ou seja, propõe a formulação registada na figura 3 (p. 45).

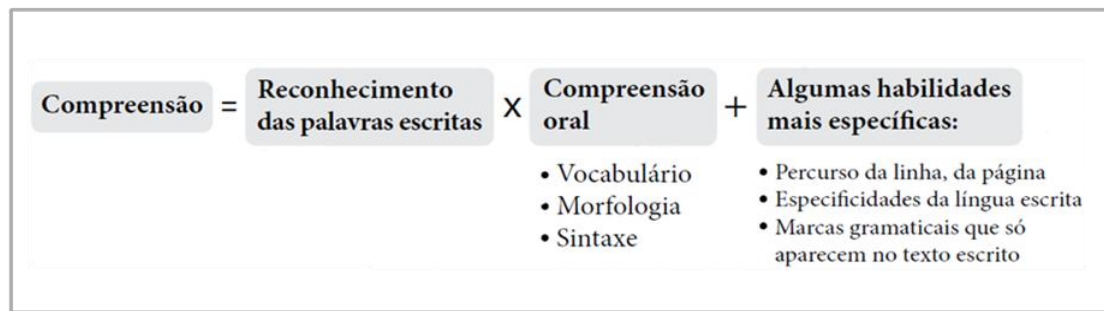


Figura 3 – Da leitura de palavras à compreensão de textos (Ramus, 2015, p.45)

Essas habilidades mais específicas referem-se a conhecimentos de aspetos relativos à escrita, à direcionalidade da escrita, à ortografia, e a aspetos gramaticais, que, sendo essenciais na escrita, não têm influência na compreensão da linguagem oral. Para aprender a ler é necessário adquirir esses aspetos, mas raramente eles constituem um problema de maior para a compreensão oral. Embora afirmando que a equação do MSL é falsa, este autor considera que o MSL, na sua simplicidade, transmite uma intuição muito fidedigna sobre o que significa entender um texto. Assim, mantém o sinal de multiplicação, considerando que ele transmite a ideia de que os dois termos são absolutamente necessários (Ramus, 2015).

O Modelo Simples de Leitura (MSL) é o marco teórico para o ensino da leitura adotado em Inglaterra (Department of Education, 2010; Rose, 2006; Stuart, 2003) e o principal promotor da inclusão da linguagem oral no National Curriculum (Department of Education, 2011). O MSL é também a referência teórica dos sistemas educacionais de países como a Austrália, a França, a Irlanda e os Estados Unidos da América (Concannon-Gibney, & Murphy, 2010; Davis, 2006; Ministère Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche, 2006; Observatoire National de la Lecture, 1998, 2007; Freebody, Wilkinson, & Elkins, 2000).

### 1.3. Aprofundando o Modelo Simples de Leitura (MSL)

No ponto anterior foi brevemente apresentado o MSL, bem como as principais críticas e potencialidades do mesmo. Os dois componentes do MSL, em conjunto, explicam a maioria das diferenças individuais na leitura e cada uma das componentes reflete, por si, os diferentes mecanismos envolvidos, sendo a descodificação/leitura de palavras o componente mais específico. Dado que as “macrocomponentes” do Modelo Simples de Leitura, isto é R, D e L podem, por sua vez, ser decompostas em subcomponentes (ou processos), procederemos,

neste ponto, à sua análise. Dado o escopo desta tese, será dada especial ênfase à componente descodificação.

### 1.3.1. A descodificação

Descodificar significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua.

O leitor só é competente se for capaz de fazer uma descodificação eficaz, com reconhecimento preciso e rápido de palavras, e se possuir competências linguísticas que lhe permitam a compreensão do que lê. Um leitor fluente identifica rápida, automática e eficientemente as palavras lidas, libertando recursos cognitivos para a extração de sentido. Desta forma, a descodificação e a compreensão atuam em paralelo e interativamente, mas a sua relação é assimétrica, ou seja, podem identificar-se corretamente as palavras escritas, mas não se conseguir aceder ao seu significado. No entanto, sem esta identificação o acesso à compreensão não é possível.

Para poder descodificar com êxito, o indivíduo tem de entender como os signos gráficos – as letras e os diacríticos – representam os sons da fala e adquirir os procedimentos de leitura de palavras (Defior, 1996). Quando se aborda a temática da leitura, os termos identificação e reconhecimento de palavras são usados, frequentemente, como sinónimos. Na realidade, não o são. Uma palavra pode ser identificada, isto é, mediante a utilização de regras de conversão grafema-fonema, pode-se aceder à forma fonológica da palavra, mas não à sua representação semântica. Por exemplo, o leitor pode “ler” (i.e., obter a forma fonológica correta) a palavra zina<sup>2</sup> (apogeu, auge), mas se essa palavra não integrar o seu léxico fonológico, isto é, se não a conhecer, não a poderá reconhecer. Uma palavra pode, por isso, ser lida (no sentido de identificada) sem que elicie qualquer representação semântica. O contexto em que ela se encontra pode apoiar, ou não, uma inferência de significado. O leitor competente *reconhece* a maioria das palavras que encontra. Os leitores menos hábeis ou os leitores iniciais não são capazes de efetuar esse reconhecimento ortográfico imediato, porque muitas das palavras lidas não integram o seu léxico fonológico e, muito menos, o seu léxico ortográfico. Numa fase inicial da leitura, um léxico alargado apoia a identificação das palavras escritas, mas é a leitura que, posteriormente, apoia o alargamento do léxico. Ao ler palavras desconhecidas, alarga o léxico fonológico-semântico e ortográfico. Com a prática, o

---

<sup>2</sup> zina (s.f.) 1. Auge; 2. O maior grau de intensidade; 3. [Portugal: Beira] Raiva; fúria; 4. [Regionalismo] Veneta.

leitor principiante irá alargar o seu repertório de palavras conhecidas e poderá reconhecê-las automaticamente. Re(conhecer) exige, portanto, conhecimento prévio.

Como afirma Giasson (1993), “o reconhecimento é o fim a atingir e a descodificação um meio para lá chegar” (p. 62). Quanto mais rápida for a identificação de cada palavra, mais disponibilidade tem a memória de trabalho para efetuar as operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual (Morais, 1997). Este reconhecimento fluido das palavras é um requisito *sine qua non* para o desenvolvimento da leitura (Defior, 2014).

### ***1.3.1.1. Processamento visual***

A primeira operação que o leitor realiza, ao ler, é a análise dos signos gráficos impressos na página. Esta tarefa, aparentemente simples, integra várias operações consecutivas, sendo a primeira das quais dirigir os olhos para as palavras (frases, ou texto) a processar.

Para ler é preciso identificar as letras, identificar os seus traços caraterísticos. Isto é, é necessário reconhecer os elementos que correspondem às linhas ou curvas que formam as letras, ou seja, os traços físicos mais salientes. É preciso ainda saber que as letras representam sons da fala e dominar as respetivas correspondências que, dependendo da transparência da língua, podem ser de um para um, ou de um para muitos. Acresce a todo este trabalho um outro, talvez o mais exigente, o de proceder à síntese desses sons.

Após a extração da informação visual da palavra, a hipótese mais plausível para o que acontece é que essa informação se regista sucessivamente em dois armazéns diferentes antes de ser reconhecida: primeiro, fica armazenada na memória sensorial, também denominada memória icónica e, de seguida, transita para a memória de trabalho, onde se efetuam tarefas de reconhecimento e análise linguística (Garcia, 1995). Ao nível da *memória sensorial* ou *memória icónica*, a informação permanece apenas durante um período escasso de tempo e conserva a maior parte dos traços do estímulo. A *memória icónica* tem uma grande capacidade de armazenamento, embora de duração muito breve (não consegue manter os estímulos mais de 250 milissegundos), pois a chegada de novo estímulo proveniente da fixação seguinte apaga a memória do estímulo anterior. Nesta memória, não se realiza nenhum tipo de interpretação cognitiva, já que se trata de um *armazém* de carácter pré-categorial, ou seja, mantém a informação no seu estado primitivo, tal qual a recebe do estímulo. Supõe-se que este armazém funcione simplesmente para efetuar o registo

momentâneo dos dados visuais, enquanto sobre eles se realiza alguma operação, e que não deverá desempenhar um importante papel no processo de leitura, dada a fugaz permanência da informação (Cuetos, 2013).

Assim, como a informação visual desaparece rapidamente, supõe-se a existência de outro armazém com capacidade para reter a informação durante mais tempo, permitindo a análise do material. Esta operação realiza-se na *memória a curto prazo* ou *memória de trabalho*, onde os estímulos se conservam o tempo suficiente (podem conservar-se cerca de 15 a 20 segundos) para se processarem as operações principais que conduzem ao reconhecimento das palavras por comparação com a informação armazenada na *memória de longo prazo* (Cuetos, 2013). Além disso, neste armazém, a informação não se apaga com a chegada de novo material procedente das fixações seguintes, mas, em contrapartida, a sua capacidade é muito mais limitada, já que tem dificuldade em reter mais de 6 ou 7 estímulos visuais (Cuetos, 2013). Aqui, realizam-se as análises categoriais do estímulo, retendo a informação como material linguístico, e não pelas suas características visuais como na memória icónica. Ou seja, se na memória icónica a letra B, por exemplo, é identificada por uma série de características visuais (linha vertical à esquerda, linha curva à direita, etc.), na memória de trabalho, identifica-se como a letra concreta B. Para esta identificação tem, obviamente, de se consultar algum armazém de memória a longo prazo (MLP) onde se encontrem as representações das letras do alfabeto (Cuetos, 2013). Na MLP, as palavras são associadas aos conceitos que representam e encontram-se armazenadas no *léxico mental*. Nesta memória, encontram-se os conhecimentos fonológicos, semânticos e ortográficos de todas as palavras. Este conjunto de procedimentos tem sido denominado como *processo de acesso ao léxico* (Defior, 1996; Golder & Gaonac'h, 1998; Sousa, 2000).

### ***1.3.1.2. Movimentos sacádicos e fixações***

A primeira operação que se realiza ao ler é analisar os signos gráficos escritos na página para os identificar. Ao ler, fica-se com a impressão que os olhos, à medida que avançam nas linhas escritas, percecionam as palavras de forma contínua e uniforme. No entanto, e como afirma Cuetos (2013), essa é uma impressão errada. De acordo com Javal (1987, citado por Cuetos, 2013), quando uma pessoa lê um texto, os seus olhos avançam através de pequeno saltos, a que chamamos movimentos sacádicos ou sacadas, alternando com momentos de fixação em que permanecem imóveis e que designamos fixações. São os períodos de fixação que permitem ao leitor perceber (visualizar) uma parte do material

escrito, e, de seguida, os movimentos sacádicos transportam o olhar para o ponto de fixação seguinte no texto, ficando este situado à frente da fóvea, zona de máxima acuidade visual, podendo assim continuar a assimilar informação.

Desta forma, o processo que um leitor realiza durante a leitura consiste em fixar-se numa pequena zona do texto, continuando, mediante um movimento sacádico, para a zona seguinte, onde o seu olhar permanece fixo outro intervalo de tempo, seguindo-se novo movimento sacádico e nova fixação, e assim sucessivamente enquanto continue a ler.

Os períodos de fixação duram aproximadamente entre 200 e 250 milissegundos (Dunn & Pirozzolo, 1984; Holmes & O'Regan, 1981), ainda que existam grandes diferenças entre leitores, podendo cada fixação durar entre os 100 e os 500 milissegundos. Por sua vez, os movimentos sacádicos duram entre 20 e 40 milissegundos (Dunn & Pirozzolo, 1984), o que indica que um leitor passa cerca de 90% do tempo de leitura percebendo o material impresso e uns 10% do tempo mudando o olhar em busca de nova informação. Obviamente, estes valores não são fixos e variam de um leitor para outro, inclusivamente, para um mesmo leitor, de um texto para outro, já que o padrão de movimentos oculares é muito diferente quando lemos um texto prazeroso e de estrutura simples ou quando lemos um texto complexo.

De acordo com o referido anteriormente, a informação que se pode extrair de uma página impressa é determinada por dois fatores: por um lado, pela distribuição das fixações sobre a página, ou seja, pelo local onde se dirigem os olhos em cada movimento sacádico; por outro lado, pela quantidade de informação que se pode recolher durante uma fixação, pois, embora se possam detetar estímulos visuais do material impresso durante a realização do movimento sacádico, crê-se que a breve duração da informação recolhida nesses movimentos não passará de um ínfima contribuição no processamento do material impresso. A quantidade de informação que se recolhe em cada fixação é muito reduzida, devido às limitações do nosso campo visual, pois só vemos com nitidez os estímulos que se projetam sobre a região da fóvea, e esta região é muito pequena. Calcula-se que quando lemos um texto escrito num tamanho normal, ou seja, com tamanho de 12 pt (Beymer, Russell, & Orton, 2008; Bernard, Lida, Riley, Hackler, & Janzen, 2002), no campo foveal, cabem apenas 6 caracteres (consideram-se caracteres as letras e os espaços entre as elas), o equivalente, portanto, a uma palavra curta. Morais (1997) acrescenta ainda que provavelmente cada palavra é fixada perto do seu meio, ligeiramente à esquerda. A tendência para a assimetria aumenta com a extensão da palavra (Dehaene, 2012). O material escrito que é percebido fora do foco da fóvea e que se encontra na zona parafoveal ainda se pode ver, mas com pouca nitidez.

Durante a leitura, a média da extensão dos movimentos sacádicos é de 7 a 9 caracteres. Nem todos os movimentos sacádicos são feitos para a frente, no sentido do texto (i.e., para a direita). Existem movimentos regressivos, que constituem 10 a 15% dos movimentos oculares durante a leitura, para partes do texto já lido ou que foi ignorado numa primeira abordagem (Schotter & Rayner, 2013). A percentagem de regressões depende do grau de dificuldade do texto. Um texto mais difícil leva a um maior número de sacadas regressivas. Similarmente, um texto com um maior grau de dificuldade leva a uma maior duração das fixações e a movimentos sacádicos mais curtos, logo a uma menor velocidade de leitura e a um maior esforço atencional (Schotter & Rayner, 2013). Rayner e McConkie (1976) identificaram sacadas de apenas 2 caracteres e outras de 18 caracteres na leitura de um mesmo texto. Outro aspeto importante a reter da investigação é que o ponto para onde se dirigem as sacadas, dada a natureza balística do movimento, tem de ser escolhido previamente ao início do mesmo, isto é, não parece ser escolhido arbitrariamente, isto porque se aumentar a dificuldade do texto diminui a amplitude das sacadas, como já foi dito, mas também porque as fixações parecem localizar-se mais nos lugares onde existem palavras do que nos espaços vazios entre elas, assim como parecem localizar-se mais em palavras de conteúdo (nomes, verbos, adjetivos e advérbios) do que em palavras de função (artigos, preposições e conjunções). Esta localização, antes de ler, do local onde se encontram as palavras que contêm mais informação é obtida através da zona *parafoveal*. A informação que advém dessa zona é pobre e escassa (caraterísticas grosseiras como tamanho, situação, etc), mas é de grande importância para definir o próximo ponto de fixação, já que, no mínimo, permite eleger as palavras com mais caracteres que, geralmente, contêm mais informação, evitando a fixação em espaços vazios entre palavras (Cuetos, 2013).

Os investigadores em *eye-tracking* estão, em geral, de acordo na consideração de que estas variações na duração das fixações, na amplitude das sacadas e na percentagem de regressões – consideradas medidas globais de dificuldade de leitura – são, claramente, influenciadas pelas características dos textos (Schotter & Rayner, 2013) e pelo objetivo de leitura (Rayner & Pollatsek, 1989).

Embora as medidas globais de dificuldade de leitura sejam indícios importantes, é mais frequente na investigação a referência às medidas das fixações numa determinada palavra, em vez da duração média em todas as palavras do texto. Estas medidas incluem a duração da primeira fixação na palavra, duração da fixação única (nos casos em que a palavra só foi fixada uma vez, não incluindo fixações regressivas), e a duração do olhar (a soma de todas as fixações numa palavra antes de se mudar para outra palavra). Estas medidas são mais

importantes do que as medidas globais, pois muitas palavras são fixadas mais do que uma vez e um terço das palavras é ignorado (isto é, não são fixadas diretamente durante a leitura) (Schotter & Rayner, 2013). Geralmente, as palavras *ignoradas* são palavras curtas, palavras muito frequentes ou palavras longas, mas altamente previsíveis a partir do texto anteriormente lido (Ehrlich & Rayner, 1981; Rayner & Well, 1996). Quando as palavras são *ignoradas*, há boas razões para acreditar que elas foram processadas enquanto os olhos fixavam a palavra anterior. Já quando as palavras são fixadas mais do que uma vez antes de o olhar avançar para a próxima palavra, tal ocorre geralmente quando elas são mais longas e pouco frequentes, necessitando de mais fixações para processar o seu significado (Schotter & Rayner, 2013). A não fixação direta das palavras significa que foram reconhecidas de forma automática.

A investigação tem mostrado que os bons leitores não fazem necessariamente saltos mais longos, antes adaptam os movimentos sacádicos às características do texto (Davis, 2010; Golder & Gaonac'h, 1998; Rayner, Castelhana, & Yang, 2009; Rayner, Slattery, & Belanger, 2010).

### ***1.3.1.3. Processamento fonológico***

Ler exige, como afirma Casas (1988), a capacidade de utilizar o primeiro sistema simbólico da linguagem (a fala) para o conectar com o segundo sistema simbólico (escrita). Os sistemas alfabéticos, predominantes no mundo ocidental, representam os sons da língua, de modo a que, com um limitado número de signos gráficos, se possam representar infinitas palavras e mensagens, o que os converte em sistemas altamente geradores, versáteis e económicos (Defior, 2014). Se, por um lado, os sistemas alfabéticos são económicos, por outro, eles exigem que o leitor identifique todos os sons constituintes das palavras, o que é uma tarefa difícil, dado que eles são coarticulados. Isto explica o papel da consciência fonológica na aprendizagem da leitura, nomeadamente a consciência fonémica.

A consciência fonológica é a capacidade de, explicitamente, identificar e manipular as unidades da linguagem oral, como por exemplo isolar uma palavra num contínuo de fala ou identificar unidades fonológicas no seu interior, como sílabas, unidades intrassilábicas e fonemas. O conceito de consciência fonológica integra, por isso, diferentes dimensões – sílaba, unidade intrassilábica e fonema – que, por sua vez, podem desdobrar-se em diferentes níveis. Høien, Lundberg, Stanovich e Bjaalid (1995) consideram a consciência fonológica como um constructo multidimensional constituído por três dimensões – sílabas, rimas e fonemas. Para alguns investigadores, a primeira dimensão a ser adquirida é a consciência das



sílabas (e.g., Anthony & Francis, 2005; Carroll et al., 2003; Freitas et al., 2007; Gillon, 2004; Lefebvre et al., 2008; Rios, 2009; Sim-Sim et al., 2008), para outros é a capacidade de perceber rimas – identificação de unidades intrassilábicas (e.g., Chard & Dickson, 1999; Denton et al., 2000; Nazari, 2010). Todavia, a maioria é unânime na consideração da consciência fonémica como a última a ser adquirida.

É extremamente vasto o corpo de investigação, em várias línguas, que tem demonstrado o poder preditivo da consciência fonológica da criança na aprendizagem da leitura em línguas de escrita alfabética (e.g., Alloway et al., 2005; Bryant, 1998; Burke et al., 2009; Cadime et al., 2009; Capovilla & Dias, 2008; Capovilla et al., 2004; Caravolas & Bruck, 1993; Caravolas et al., 2012; Carson et al., 2014; Cheung, Chen, Lai, Wong, & Hills, 2001; Cruz et al., 2014; Defior, Serrano, & Marín-Cano, 2008; Figueira & Botelho, 2017; Hogan et al., 2005; Huang & Hanley, 1994; Hulme et al., 2002; Justi & Roazzi, 2012; Lima, 2011; Martins, 2010; McBride-Chang, Bialystok, Chong, & Li, 2004; McBride-Chang & Kail, 2002; McBride-Chang et al., 2005; Melby-Lervåg, Lyster, & Hulme, 2012; Muter et al., 1998; Oliveira, Alencar, & Almeida, 2009; Öney & Durgunoglu, 1997; Özata, Babür, & Haznedar, 2016; Reis et al., 2010; Resende, 2009; Savage & Carless, 2004, 2005; Shankweiler, Lunquist, Dreyer, & Dickinson, 1996; Valdivieso, Villalón, & Orellana, 2006; Vernon, 1998; Yeung & Ganotice, 2014).

Quando a variável independente consciência fonológica é analisada conjuntamente com outras consideradas também predictoras, os resultados revelam que a consciência fonológica é o preditor mais robusto de competências de leitura –, sejam eles o nível intelectual (Cadime et al., 2009), a idade (Hulme et al., 2002), as competências verbais/vocabulário (Cadime et al., 2009; Capovilla et al., 2004; Hulme et al., 2002), o conhecimento de letras (Carson et al., 2014; Hogan et al., 2005; Martins, 2010; Reis et al., 2010) a memória (Alloway et al., 2005; Cadime et al., 2009; Capovilla et al., 2004), a nomeação rápida (Reis et al., 2010) ou os comportamentos emergentes de leitura e de escrita (Cadime et al., 2009; Cruz et al., 2014). Todavia, é a consciência fonémica que se constitui como o nível de consciência fonológica que prediz, de forma mais robusta, o desempenho em leitura (e.g., Burke et al., 2009; Figueira & Botelho, 2017; Hulme et al., 2002; Justi & Roazzi, 2012; Lima, 2011; Martins, 2010; McBride-Chang et al., 2004; Muter et al., 1998; Reis et al., 2010).

As habilidades de consciência fonémica são, atualmente, consideradas um dos pilares da aprendizagem da leitura (National Reading Panel, 2000; National Early Literacy Panel, 2008). Todavia, a sua importância parece diferir em função da transparência do código

(Vaessen & Blomert, 2010). Assim, em línguas de ortografia relativamente transparente, a sua influência diminui após as fases iniciais de aprendizagem, aumentando a influência da velocidade de acesso ao léxico fonológico (nomeação rápida) (de Jong & van der Leij, 2002; Defior, 2008; Landerl & Wimmer, 2008; Leppänen, Nieme, Aunola, & Nurmi, 2006; Lervåg, Bråten, & Hulme, 2009; Onochie-Quintanilla, Simpson, Caravolas, & Defior, 2011).

### **1.3.2. A automatização da descodificação**

O MSL propõe que na avaliação da descodificação seja apenas considerada a precisão, ou seja, a capacidade de pronunciar palavras isoladas ou pseudopalavras. Além disso, a maioria dos estudos que examinaram o MSL foi realizada com crianças a aprenderem a ler em inglês (Cutting & Scarborough, 2006; Tilstra et al., 2009; Silverman et al., 2013), uma língua com ortografia muito inconsistente (Seymour, 2005; Cain, 2010), na qual o papel da descodificação se faz notar mais e por mais tempo, pelo que se coloca a questão da generalização desses resultados para outras ortografias alfabéticas. O estudo clássico de Seymour, Aro e Erskine (2003), no qual foi avaliada a competência em leitura em diversas ortografias europeias, mostrou que enquanto as crianças que aprendiam a ler em inglês ainda se esforçavam para ler palavras familiares no final do 1.º ano de escolaridade, as crianças que aprendiam a ler em línguas com ortografias relativamente transparentes como, por exemplo, o espanhol, o finlandês, o grego e o italiano, as liam corretamente e sem esforço no final desse mesmo ano de escolaridade.

Em ortografias transparentes, os problemas de leitura caracterizam-se, sobretudo, por dificuldades de fluência. Isto é, as crianças, mediante a utilização das regras de conversão grafema/fonema, conseguem identificar com relativa precisão as palavras lidas (Caravolas, 2005). No entanto, se esta identificação é efetuada com esforço (o que se traduz numa leitura lenta e silabada), consumindo os recursos atencionais que são requeridos para a extração de sentido, a compreensão do que é lido fica altamente comprometida.

A meta-análise realizada por Florit e Cain (2011) mostrou que a influência da descodificação e da compreensão da linguagem na compreensão da leitura varia, significativamente, durante os anos iniciais de aprendizagem, em função da transparência/opacidade da ortografia. Nesta meta-análise, foram selecionados vinte estudos empíricos com crianças de língua inglesa e treze com crianças de outras línguas europeias, como o grego, holandês, francês ou finlandês. Todos os estudos analisaram a aquisição da leitura desde o final do ensino pré-escolar (4-5 anos de idade e pelo menos 1 ano de

escolaridade) até ao 4.º ano de escolaridade (10-11 anos de idade e até 5 anos de escolaridade). Foram identificadas diferenças significativas nos padrões de relação entre compreensão de leitura, compreensão linguística e descodificação durante o desenvolvimento de leitura inicial para leitores de diferentes tipos de ortografias alfabéticas. Para os leitores de língua inglesa (opaca), a descodificação revela maior influência do que a compreensão da linguagem na compreensão da leitura, nos anos iniciais de aprendizagem da leitura, mesmo nos alunos com 3 a 5 anos de ensino/escolaridade. Estes resultados são consistentes com os obtidos por Ellis e colaboradores (2004) que mostram que a leitura de palavras acontece a um ritmo mais lento em ortografias opacas, como o inglês, do que em ortografias transparentes.

A análise de Florit e Cain (2011) revelou que a compreensão da linguagem oral é um preditor mais robusto do que a descodificação na aprendizagem inicial da leitura em ortografias transparentes. No entanto, esta conclusão é relativa à descodificação quando esta é avaliada unicamente ao nível da precisão. O mesmo não se verifica quando, a descodificação é avaliada através de medidas de fluência.

Para os leitores de ortografias transparentes a fluência de descodificação demonstrou ser mais preditora da compreensão da leitura do que as medidas de precisão, particularmente para leitores iniciantes ou com poucos anos de escolaridade. Nestas ortografias, em que as correspondências grafema-fonema apresentam maior regularidade e são altamente previsíveis, a precisão é normalmente atingida no final do 1.º ano de escolaridade (e.g., Ellis et al., 2004). Portanto, não é surpreendente que, em ortografias transparentes, o parâmetro essencial da compreensão da leitura nos anos iniciais seja a fluência de descodificação. Todavia, são também problemas ao nível da fluência que estão na base da maior parte das dificuldades registadas na leitura em ortografias opacas, e não apenas na fase inicial da aprendizagem (Caravolas, 2005).

Os resultados da investigação sugerem que a substituição, no MSL, da Descodificação (D) pela Fluência (F) torná-lo-á ainda mais robusto (e.g., Cardoso-Martins & Navas, 2016; Carver, 2000; Cutting & Scarborough, 2006; Joshi & Aaron, 2000; Kirby & Savage, 2008; Pressley et al., 2008; Silverman et al., 2013; Tilstra et al., 2009).

Em ortografias transparentes, o leitor, aplicando as regras de conversão grafema-fonema, obtém, com relativa facilidade, a forma fonológica das palavras, pelo que é a velocidade que assume maior poder discriminativo, pois é ela que revela a automaticidade. Por sua vez, a automaticidade liberta os recursos cognitivos necessários à compreensão.

O contributo da velocidade na leitura é explicado pela Teoria da Automaticidade (LaBerge & Samuels, 1974), que, partindo do pressuposto de que a nossa capacidade de

atenção para realizar qualquer tarefa cognitiva é limitada, defende que é necessário reduzir os recursos atencionais associados a uma tarefa, de modo a possibilitar a execução da outra. Se a decodificação exigir muita atenção, a compreensão do texto será altamente prejudicada. Por outro lado, conseguiremos processar diversas tarefas ao mesmo tempo desde que apenas uma requeira o nosso foco de atenção.

Morais (2012) refere que toda a aprendizagem implica processos que inicialmente são sobretudo conscientes e intencionais, mas que, progressivamente, se tornam inconscientes e automatizados. Este princípio aplica-se à aprendizagem da leitura. O autor compara a aprendizagem da leitura à aprendizagem das habilidades motoras como nadar ou andar de bicicleta, salvaguardando, no entanto, que existem, obviamente, diferenças, pois, pode-se aprender sozinho a nadar ou a andar de bicicleta, o que não acontece com o saber ler. Ambas comportam uma fase inicial em que é necessário um conjunto de capacidades conscientes: motivação, atenção e esforços para controlar e eventualmente corrigir o que se está a procurar fazer, mas, a certa altura do processo de aprendizagem, deixamos de saber o que estamos a fazer, no sentido de saber consciente.

Samuels e Flor (1997) recorreram também à analogia do condutor que está a aprender e do condutor experiente (hábil). Referem os autores que os condutores aprendizes precisam de despender grandes quantidades de recursos cognitivos concentrando-se na estrada, nos veículos que estão próximos, no mesmo sentido ou em sentido contrário, e nas funções mecânicas do carro; assim, toda a sua atenção é colocada na ato de conduzir o veículo. Conversar com um amigo pode ser distrator e interferir com o desempenho do condutor na condução do veículo. Opostamente, condutores experientes conseguem conduzir um carro enquanto atendem a outras funções, como sintonizar o rádio, falar ao telefone ou até comer, porque conduzir se tornou um ato automático.

Quando os processos de decodificação são automatizados, a leitura é efetuada sem esforço. Todavia, para que uma habilidade se torne automática é necessária a prática repetida e frequente dos processos que a compõem. Não chega, por isso, ler com precisão, é preciso que a leitura seja automatizada (Schrauben, 2010).

LaBerge e Samuels (1974), na sua Teoria da Automaticidade, referem que a automaticidade no reconhecimento de palavras é conseguida através da repetida exposição ao material impresso, isto é, é conseguida através do treino. É a exposição repetida a uma palavra que permite o seu reconhecimento de forma automática (e precisa).

A frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na construção de uma representação ortográfica consistente da mesma, o que, por sua vez, permite a sua rápida identificação através de estratégias visuais-ortográficas (Sim-Sim, 2009).

## **1.4. A linguagem oral**

Retomando o MSL, a segunda componente da leitura é a compreensão da linguagem oral, que se refere a uma habilidade geral (i.e., não específica) da linguagem escrita (Kershaw & Schatschneider, 2012; Rotta & Pedroso, 2006). A linguagem oral integra regras complexas de organização de sons, palavras e frases com significado. Para além da sua estrutura e significado, exige também um propósito e uma intencionalidade.

A compreensão da linguagem oral inclui, por exemplo, vocabulário, sintaxe, morfologia, fonologia, semântica, pragmática, habilidade de fazer inferências e de construir esquemas mentais, entre outras habilidades verbais (Kirby & Savage, 2008) e não-verbais que também cooperam no reconhecimento de palavras, tais como a atenção, a memória de trabalho e o raciocínio (Morais et al., 2013). Essas habilidades permitem a compreensão auditiva de um estímulo auditivo e participam também do processo de compreensão de um texto durante a sua leitura.

### **1.4.1. Conhecimento Lexical**

Inúmeras pesquisas (e.g., Alderson, 2000; Joshi, 2006; Joshi & Aaron 2000; Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger, & Torgesen, 2008; Laflamme, 1997; Laufer, 1996; Martin-Chang, & Gould, 2008; Nation, 1990, 2001; Nurweni & Read, 1999; Qian, 1999, 2002; Qian & Schedl, 2004; Read, 1993; Stahl 2003; Wu & Hu, 2007) indicam que possuir um extenso conhecimento do vocabulário é um elemento crítico para a leitura, quer quando se considera a componente descodificação, quer quando se considera a componente compreensão, pois se o leitor não reconhecer as palavras escritas (i.e., não conhecer o significado das palavras), a extração de sentido fica comprometida (Viana, Sucena, Ribeiro, & Cadime, 2014). O conhecimento do vocabulário, escrito e oral, é um fator decisivo para o sucesso escolar do aluno, e é, isoladamente, o fator mais importante na compreensão da leitura.

O conhecimento lexical é importante na fase inicial de descodificação pelas importantes pistas que fornece para a obtenção da forma fonológica das palavras escritas

(Viana et al., 2014). Como exemplificam estas autoras, ao ler a palavra *bata*, que não possui qualquer diacrítico, o aprendiz leitor pode ler as duas vogais <a> como tónicas, mas, recorrendo ao conhecimento lexical que possui da palavra, corrigirá a leitura, pronunciando a última como átona. O mesmo acontece, por exemplo, ao tentar ler uma palavra que possui uma sílaba constituída por uma letra cujo valor fonológico desconhece. A leitura das restantes sílabas pode dar-lhe pistas suficientes para inferir a pronúncia correspondente à letra que desconhece e que é correta. Este processo acontece porque a palavra faz parte do seu léxico, ou seja, conhece a palavra (Viana et al., 2014).

Se o leitor não conhecer o significado das palavras que vê escritas, a compreensão (extração de sentido) fica comprometida. Para alguns autores (e.g., McKenna & Stahl, 2003), para um leitor conseguir extrair sentido de um texto tem de compreender pelo menos 85% das palavras que o compõem. Este número não é, todavia, absoluto, pois, como referem Viana, Sucena, Ribeiro e Cadime (2014) se as palavras desconhecidas forem em número reduzido, mas “chave” para a compreensão, esta ficará, igualmente, comprometida.

O National Reading Panel of the National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) sugere o ensino explícito do vocabulário não só para melhorar o desempenho dos alunos na compreensão da leitura e na escrita, mas também na compreensão e produção da língua na sua vertente oral (Joshi, 2006; Kame’enui & Baumann, 2012).

Pelo anteriormente referido, pode concluir-se que um amplo conhecimento lexical facilita a aprendizagem da leitura e, como referem Viana e colaboradores (2014), por sua vez, ler e ouvir ler constituem-se como a principal fonte de alargamento do léxico.

#### **1.4.2. Conhecimento morfossintático**

Ter um amplo vocabulário é decisivo para a compreensão da linguagem, mas por si só não é suficiente para assegurar que o sujeito é um falante da língua. É necessário saber como as palavras se organizam em proposições e frases. É preciso, além do conhecimento lexical, o conhecimento da morfologia e da sintaxe de cada língua (Viana, 2002). De um modo geral, o conhecimento sintático diz respeito ao domínio das regras e padrões que definem as condições de organização e de combinação de palavras, de modo a formarem frases (Sim-Sim, 1998). Tunmer (1990) refere que o domínio sintático pode interagir com o desempenho na leitura pelo menos a dois níveis: i) na possibilidade de o leitor se automonitorizar na compreensão do texto e ii) na facilitação da descoberta e apreensão de correspondências

letra/som que até aí ignorava. Poderia, ainda, ser referida uma terceira razão, na medida em que o significado de uma elocução não é um somatório aritmético da significação dos elementos lexicais que a compõem. O acesso ao significado requer uma articulação sintática entre os elementos lexicais isolados (Gombert, 1992). Desta forma, parece evidente que o domínio sintático desempenha um papel importante na aquisição da leitura, enquanto extração de significado, já que facilita o acesso ao sentido (Viana, 2002).

## **1.5. A compreensão da leitura**

A leitura é uma atividade cognitiva complexa que abarca desde o reconhecimento de palavras até à compreensão de textos, a sua finalidade última.

Há um longo caminho a percorrer desde que, pela primeira vez, os olhos do leitor fixam a atenção nos símbolos gráficos até reconhecer de forma fluente as palavras que esses símbolos formam. Durante esse percurso, vão-se mobilizando conhecimentos de diversos tipos: léxico, que inclui a informação ortográfica, fonológica e semântica; conhecimentos sobre as convenções do sistema de escrita, que inclui as correspondências grafema-fonema; conhecimento morfológico e prosódico. O leitor utiliza todos estes tipos de conhecimento para converter os símbolos gráficos em palavras.

Além dos processos relativos ao reconhecimento de palavras, também intervêm outros processos que as integram em elementos com significado, ou seja, em linguagem. Neste tipo de processos utilizam-se informações do tipo sintático e semântico. De igual modo, recorre-se ao conhecimento prévio sobre o tema do texto lido, sobre as estruturas textuais, assim como também se realizam processos inferenciais e se automonitoriza e autorregula a compreensão. O conjunto de informações geradas atualiza-se continuamente na memória de trabalho e vai-se integrando com a nova informação que resulta da leitura do texto (Ehri & Snowling, 2004).

De modo mais específico, Giasson (1993) descreve os processos necessários à compreensão do texto, dividindo-os em: i) microprocessos (habilidades básicas de reconhecimento de palavras, leitura de grupos de palavras e seleção da ideia central da frase); ii) processos de integração (mecanismos de coesão: referenciação e sequenciação; inferência); iii) macroprocessos (ideia principal e resumo) (p.32).

Segundo a autora, a compreensão em leitura é um processo ativo, resultado da interação entre o leitor, o texto e o contexto; é também um processo holístico, porque depende da capacidade do leitor de fazer inferências, estabelecer relações entre o que lê e seus

conhecimentos anteriores; é ainda um processo de construção de sentido, pois implica um leitor ativo que cria hipóteses e as relaciona com suas experiências anteriores; finalmente, a leitura é um processo de comunicação entre o autor e o leitor, e só existe na medida em que haja vontade do autor de dizer algo e um leitor que deseja comunicar-se com aquilo que diz o autor.

### **1.5.1 Microprocessos**

O reconhecimento de palavras escritas é a pedra basilar da leitura, um processo cognitivo pelo qual o leitor associa a representação escrita da palavra à sua forma oral. Este processo pressupõe a intervenção de um grande número de operações cognitivas destinadas a completar cada um dos passos que esta etapa implica, começando com a análise visual do texto que aparece ante os nossos olhos e terminando com a integração da mensagem que se extrai do texto nos nossos conhecimentos. Entre estas duas operações processa-se uma grande atividade no nosso sistema cognitivo e, conseqüentemente, no nosso cérebro.

Identificadas as cadeias grafemáticas, elas são reconhecidas (ou não) como palavras. Neste processo de identificação da palavra, o leitor utiliza estratégias diferentes, consoante o respetivo conhecimento da palavra. Assim, quando a palavra lida é familiar, usa estratégias de acesso direto e automático ao léxico, sendo o reconhecimento da palavra rápido e global (Sim-Sim, 2009). Nesta estratégia, perde alguma importância a organização das letras na palavra e o contexto (Cuetos, 2013).

Por outro lado, no processo de identificação de palavras desconhecidas ou menos frequentes, o leitor serve-se de estratégias baseadas na correspondência grafema/fonema, isto é, na recodificação fonológica, um processo cognitivo através do qual uma sequência de grafemas se converte numa sequência fonológica, permitindo aceder à sua forma fonológica (Sim-Sim, 2009).

Uma vez identificadas as unidades linguísticas, o processo seguinte é o de encontrar o conceito com o qual se associa essa unidade linguística, ou seja, obter o significado da palavra. Genericamente, este procedimento refere-se ao conjunto de operações necessárias para se chegar ao conhecimento que o indivíduo tem acerca das palavras e que se encontra armazenado no léxico interno ou léxico mental.

Os processos subjacentes aos atos de compreender a linguagem oral ou escrita desencadeiam as mesmas operações de processamento da linguagem que lidam com o mesmo tipo de material verbal e com as mesmas unidades: os sons, a palavra ou partes dela, grupos



de palavras, enunciados ou frases. No entanto, o modo físico, acústico ou visual criam restrições no interior de cada modalidade de processamento: ouvir é diferente de ler. A compreensão da linguagem implica operações de descodificação de um sinal verbal auditivo ou visual através da atuação de sistemas de percepção neurofisiologicamente distintos. Desta forma, quando se faz referência a textos, eles devem ser considerados nas duas modalidades: textos orais e textos escritos.

O primeiro desafio colocado ao sistema de processamento na compreensão começa na própria natureza acústica do sinal de fala ou visual, no sistema de escrita. Quer na audição quer na leitura, nunca há toda a informação necessária para um reconhecimento imediato das unidades básicas de processamento. Por exemplo, só há boa compreensão se for possível um reconhecimento da palavra em tempo muito curto para que não haja sobrecarga da memória de trabalho com custos cognitivos que vão prejudicar a compreensão. A otimização do tempo de processamento não se compadece com um reconhecimento da totalidade do material lexical (fonológico ou grafémico) que constitui a palavra. Pelo contrário, requer que a partir de uma informação parcelar se faça o reconhecimento de toda a palavra e se aceda ao seu significado. Ao nível da linguagem oral, tal implica que haja altos níveis de acuidade auditiva que permitam identificar sons que, por questões de articulação individual, de coarticulação ou de velocidade de fala, são extremamente variáveis; implica também que se reconheçam as sílabas que constituem as palavras e ainda que se consiga predizer toda a palavra antes de se descodificarem todas as letras ou sons que a compõem. Estes processos que permitem reconhecer visual ou auditivamente as palavras dependem crucialmente do conhecimento fonológico e lexical e apoiam-se na frequência de padrões de sequências de sons ou de letras.

Além dos processos perceptivos e léxicos, os microprocessos integram ainda a leitura por unidades de significado (Giasson, 1993). Ao ler, a relação com o texto impresso começa por ser de índole física, através da forma como os olhos (ou as mãos, no caso da leitura em Braille) percebem o texto escrito. Após esta percepção, a descodificação é o primeiro dos microprocessos da leitura, ao qual se segue a leitura por unidades de significado, que consiste em utilizar os indícios sintáticos para identificar na frase os elementos ligados entre si pelo sentido e que formam uma subunidade (Giasson, 1993). Para alguns autores (e.g., Allington, 1983; Giasson, 1993; O'Shea & Sindelar, 1983) a leitura por grupos de palavras (unidades de significado) é um processo básico.

De acordo com Giasson (1993), mesmo que o leitor compreenda todas as palavras individualmente, para captar o sentido global tem que organizar a informação em grupos de palavras.

A leitura por unidades sintáticas de significado intervém na compreensão facilitando a transferência da informação da memória de trabalho, estabelecendo ligações de significado, para a memória a longo prazo (Giasson, 1993). A memória de trabalho ou memória operativa consiste num sistema mnésico de capacidade limitada que permite armazenar e gerir informações durante um breve período de tempo (Baddeley, 2000, 2003; Baddeley & Hitch, 1974). A memória de trabalho só pode reter quatro a cinco elementos de cada vez e por brevíssimo período de tempo. Após este brevíssimo período de tempo, a informação é tratada em unidades de sentido e passa para a memória a longo prazo ou é esquecida. Se uma nova informação entrar enquanto a anterior ainda está a ser processada, o conteúdo da última perde-se. Estes quatro ou cinco elementos retidos na memória de trabalho podem não ser palavras, mas grupos de palavras que contarão apenas como uma unidade (Giasson, 1993). Desta forma, um leitor que soletra com dificuldade apenas reterá quatro ou cinco palavras de cada vez na memória de trabalho, tornando mais difícil estabelecer ligações e, conseqüentemente, extrair sentido. Já o leitor que, ao ler, agrupa palavras por unidades de significado, conseguirá reter na memória de trabalho mais elementos, estabelecendo mais facilmente ligações que facilitam a extração de sentido, e promovendo a transferência da informação para a memória a longo prazo. A capacidade de ler por unidades de sentido é tanto mais facilitada quanto maior for o nível de automatização na descodificação das palavras (Viana, 2009).

### **1.5.2. Processos integrativos**

Um outro conjunto de processos envolvidos na compreensão de leitura diz respeito aos processos integrativos, que permitem ao leitor compreender os elementos de coesão e coerência dentro e entre proposições ou frases. Estes processos têm como função efetuar relações entre as proposições ou frases (Giasson, 1993). Segundo a autora, os processos integrativos consistem em compreender as marcas explícitas entre as proposições ou as frases. Inferências que se podem basear quer no texto, quer nos conhecimentos do leitor (Giasson, 1993). De entre os elementos que estabelecem a coesão e coerência textual destacam-se as expressões referenciais anafóricas, que são expressões ou palavras que remetem para um referente introduzido noutra parte do texto, e os conectores, que são palavras ou expressões que indicam o tipo de relação existente entre proposições ou frases (causa, efeito, condição...). Muitos destes elementos linguísticos estão implícitos, pelo que para compreender um texto o leitor tem de ser capaz de os inferir (Viana, 2009).

Essas palavras ou expressões, que apresentam dificuldades para muitas crianças (Soussi, 1995), exigem que os leitores as distingam e as associem às entidades a que se referem, de modo a que a representação mental da situação descrita possa ser corretamente elaborada (Viana, 2009).

Para além destes elementos linguísticos de ligação, o leitor tem de estabelecer pontes de significado, realizando inferências baseadas no texto e/ou nos seus próprios conhecimentos extratextuais. Neste subprocesso assumem grande importância os conhecimentos prévios do leitor, pois quanto mais conhecimento tiver sobre o assunto melhor compreenderá e com mais facilidade reterá a informação (Viana, 2009).

A compreensão de um texto depende também das relações estabelecidas entre proposições ou frases, asseguradas em grande parte pela existência de conetores, que são palavras ou expressões que têm por função ligar proposições, frases e parágrafos, facilitando o trabalho de integração da informação (Viana, 2009).

Os conetores também induzem a realização de inferências, na medida em que reduzem e/ou tornam mais precisas as formas de interpretar as relações entre proposições. Em muitos casos, as expressões referenciais anafóricas e os conectores estão implícitos no texto, devendo o leitor inferi-los para compreender o sentido. O processo que melhor diferencia os bons leitores é o da realização de inferências, pois a compreensão de frases isoladas não garante a compreensão dos textos. Podemos dizer que uma grande parte da informação que retiramos da leitura de um texto se deve à utilização de processos inferenciais. A elaboração de inferências permite-nos obter informação nova, reorganizando informação dispersa no texto, estabelecendo ligações entre frases e proposições e completando informação em falta ou implícita (Viana, 2009).

### **1.5.3. Macroprocessos**

Os macroprocessos permitem a compreensão do texto no seu todo, pois compreender as frases incluídas num texto não garante a sua compreensão como um todo. Além da compreensão dos elementos e relações que asseguram a coesão de partes do texto, e que foram anteriormente referidas, há que compreender também os elementos que asseguram a coesão global de um texto, ou seja, a ligação entre as suas partes, para dessa forma obter o seu sentido global (Viana, 2009).

Dentro dos macroprocessos inclui-se a identificação do tema e da ideia principal e a habilidade de tirar partido do modo como as ideias estão organizadas no interior do texto, ou

seja, da estrutura do texto. É sabido que os leitores eficientes se socorrem da estrutura do texto para melhor compreenderem e para reterem a informação (Giasson, 1993), pois a compreensão de um texto beneficia em muito da capacidade de o leitor ter em conta a forma como as ideias estão organizadas no interior desse mesmo texto (Viana, 2009).

Outros dos macroprocessos envolvidos na compreensão do texto é o resumo. O resumo é, no entanto, uma atividade difícil para as crianças do 1.º ciclo do ensino básico, pois implica a capacidade de passar de um processamento a nível micro (palavras, proposições, frases) para um processamento de nível macro (Viana, 2009).

#### **1.5.4. Processos de elaboração**

Enquanto os microprocessos se situam ao nível das palavras, os processos de integração ao nível das frases e os macroprocessos ao nível do texto, os processos de elaboração situam-se num outro nível, relacionado com o leitor. Como afirma Giasson (1993, p.35), “a compreensão não é a simples transposição do texto para a mente do leitor, mas uma construção do sentido que ele próprio faz”. Nos processos de elaboração o leitor emite um juízo sobre o texto, tendo em consideração os seus conhecimentos e sentimentos. Os processos de elaboração através de previsões, da construção de imagem mental, da reação emotiva, da integração da informação nova nos conhecimentos anteriores, da paráfrase, do raciocínio, permitem formular hipóteses e integrar o texto em conhecimentos anteriores, ou seja, permitem ultrapassar o texto, ir aquém e além deste, e fazer inferências não previstas pelo leitor.

#### **1.5.5. Processos metacognitivos**

Os processos metacognitivos referem-se ao conhecimento que o leitor tem acerca do processo pelo qual a leitura se dá e, ao mesmo tempo, à capacidade do leitor para se aperceber de falhas de compreensão e, conseqüentemente, de mobilizar os recursos visando reparar a sua perda. Assim, os processos metacognitivos, que vão gerindo todo o processo de compreensão, estão, deste modo, relacionados com a autogestão do conhecimento e do conhecer, permitindo ao leitor ajustar-se ao texto e à situação, identificando a perda de compreensão e reparando-a.

## **1.6. Modelos de leitura de palavras**

A leitura é uma atividade extremamente complexa, convoca diversos processos cognitivos e pode ser estudada sob diferentes perspectivas, entre as quais, a pedagógica. Na perspectiva cognitiva, a leitura é composta por múltiplos processos interdependentes, dos quais são fundamentais o reconhecimento de palavras e a compreensão da mensagem escrita. Os processos mentais que permitem ao leitor identificar, compreender e pronunciar palavras escritas são explicados através de modelos, que a seguir se descrevem e, que enfatizam a estrutura cognitiva e as interconexões dessa estrutura no reconhecimento de palavras.

O Modelo Simples de Leitura é, como vimos, um modelo conceptual que, identificando as principais componentes da leitura, orienta a visão de quem tem por missão ensinar a ler. Na realidade, além de chamar a atenção dos professores para o importante papel da descodificação em geral e da fluência em particular para o processo de leitura, mostra também a importância do papel da compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura. Este aspeto reveste-se de particular importância em face da experiência profissional acumulada nos últimos anos que tem revelado que a componente L do modelo, isto é, a compreensão da linguagem oral, não tem recebido a atenção devida, nomeadamente quando os alunos têm como língua materna a língua de escolarização.

Para um completo entendimento do complexo processo de leitura – e da sua aprendizagem – considera-se importante completar a análise do MSL com a abordagem dos modelos de leitura considerados mais consensuais na literatura, pois eles ajudam a compreender o trabalho que é exigido ao aprendiz leitor. Conhecer e perceber estes modelos ajuda a compreender de que modo os leitores interagem com o texto escrito e que estratégias utilizam para aprender a ler.

Dado o escopo desta tese, após uma brevíssima referência aos modelos ascendentes e descendentes, orientaremos a nossa análise para os modelos interativos, dado que os anteriores apenas explicam parcialmente o que acontece na leitura de um texto.

### **1.6.1. Modelos ascendentes**

Os modelos ascendentes (e.g., Gough, 1972; LaBerge & Samuels, 1974) consideram que a leitura consiste numa série de etapas discretas e hierarquizadas que se iniciam com o processamento das letras individuais. A etapa seguinte consiste na conjugação das letras até à

formação de uma palavra e, posteriormente, avança-se para a procura de significado dessa palavra, terminando com a conjugação de palavras para formar frases. Em primeiro lugar, as palavras têm de ser decodificadas a partir das correspondências grafema-fonema para, posteriormente, serem compreendidas. De acordo com estes modelos, as letras dentro das palavras são processadas de forma completa e sistemática (Stanovich, 1980). Estes modelos são conhecidos como modelos “bottom-up” porque se iniciam a partir de processos psicológicos primários, como reconhecer e juntar letras, e terminam em processos cognitivos de ordem superior, como a produção de sentido. Consideram a leitura como um processo linear, serial, que começa com a identificação de letras e palavras e termina com a extração do significado do texto por parte do leitor (Adam & Starr, 1982). Segundo esta conceção, o processo inicia-se com visão das letras, seguida da transformação destas nos sons correspondentes e respetiva fusão de modo a obter palavras. Estas, por sua vez, serão integradas em frases e textos. A intervenção pedagógica, segundo estes modelos pressupõe que a aprendizagem deve começar pelas competências de nível inferior privilegiando os processos de decodificação. A instrução deve partir dos grafemas para os lexemas, destes para a frase e da junção de frases para o texto. Segundo estes modelos, a leitura envolve a decodificação e a compreensão da linguagem oral, pois quem lê ouve aquilo que decodificou com o intuito de compreender o significado veiculado no texto (Gough, 1984).

Embora não seja conhecido qualquer estudo nacional relativamente à frequência de uso de métodos de alfabetização ancorados nos modelos ascendentes, a experiência profissional permite afirmar que estes são, sem dúvida, os mais usados. Embora muitos professores referiram o uso de abordagens “analítico-sintéticas”, a abordagem é essencialmente sintética (isto é, tem como ponto de partida a letra). Os modelos ascendentes identificam-se, a vários níveis (conceptual, teórico e prático), com estes métodos tradicionais, que consistem em efetuar sínteses sucessivas a partir dos elementos mais simples (letras e sons), até às combinações mais complexas (Martins, 1996).

### **1.6.2. Modelos descendentes**

Os modelos descendentes, de cima para baixo ou do todo para a parte, consideram a leitura como um jogo de adivinhas psicolinguísticas (e.g., Goodman, 1967; Smith, 1971). De acordo com estes modelos, os leitores utilizam o seu conhecimento da linguagem e do mundo em geral para orientar o processo de leitura, rejeitando, a ideia de que a leitura necessita de um processamento letra a letra e palavra a palavra. De acordo com os mesmos, o leitor,

utilizando o seu conhecimento sobre o tema, levantaria hipóteses sobre o texto e, através de elementos do próprio texto escrito, normalmente as primeiras letras das palavras, confirmaria as suas hipóteses. Se o texto for consistente com as expectativas do leitor, o processo de leitura será fácil e fluido. Contudo, se o texto é inconsistente com as expectativas do leitor, o processo de leitura será lento e trabalhoso, exigindo a necessidade da descodificação de palavra a palavra ou até de letra a letra (Goodman, 1967). A antecipação e os conhecimentos prévios são elementos fundamentais no processo de leitura. O processo de leitura continua a ser sequencial e hierárquico mas em sentido inverso em relação aos modelos ascendentes, na medida em que o ponto de partida são os processos de ordem superior que induzem a elaboração de hipóteses e antecipações relativas ao texto, as quais irão dirigir a identificação direta de signos visuais (palavras), a fim de integrar e verificar as predições iniciais (Viana, 2002). Assim, a leitura é vista como um processo de identificação direta de palavras, de antecipações baseadas no contexto semântico e sintático e de verificações de hipóteses produzidas à luz dos conhecimentos prévios da leitura. Ler é a construção ativa de significado a partir de uma mensagem escrita, o que põe em relevo o papel desempenhado pelo conhecimento geral do leitor para a compreensão do texto (Martins & Niza, 1998).

Para os modelos descendentes o ato de ler baseia-se na compreensão semântica e sintática de um texto, que antecede os níveis elementares da descodificação de letras e de sílabas. É este nível concetual e de informação prévia que o leitor possui que vai tornar mais precisa e segura a tarefa de adivinhação do significado do texto. A leitura parte da compreensão e do contexto semântico apresentado pelo texto, passando, posteriormente, à verificação das hipóteses formuladas anteriormente através de índices do texto escrito. Por outras palavras, confrontado com um texto, o leitor elabora um conjunto de expectativas a propósito do mesmo conjecturando hipóteses sobre o seu conteúdo. A verificação destas hipóteses é efetuada a partir da informação que o leitor extrai do texto, à medida que o lê. De facto, estes modelos consideram que os processos mentais superiores são, assim, determinantes no ato de ler.

Para além de enfatizarem os processos de ordem superior como ponto de partida para a leitura (Goodman, 1976), os defensores destes modelos consideram que o reconhecimento de palavras (sem passar pelas correspondências grafofonológicas) é, do ponto de vista perceptivo, o mecanismo mais importante de acesso ao sentido (Viana, 2002). Assim, o essencial da atividade de leitura consiste em prever o que está escrito no texto e não a descodificação grafofonética privilegiada no modelo ascendente.

Como argumentam vários autores (e.g., Martins, 1996; Morais, 2009) estes modelos só são passíveis de ser usados em situações que não contemplam as aprendizagens iniciais, dado que um leitor em fase inicial de aprendizagem não pode, ainda, apoiar-se na sua experiência e conhecimentos para fazer predições.

### **1.6.3. Modelos interativos**

São várias as críticas formuladas relativamente aos modelos anteriores. Se o leitor fizesse uso apenas de competências *top-down* seria difícil que, a partir da leitura de um mesmo texto, duas pessoas pudessem chegar à mesma conclusão. Seria também improvável que se pudessem adquirir novas aprendizagens a partir de um texto, se o leitor apenas se apoiasse no conhecimento prévio. Por razões semelhantes, também se considera que a leitura não pode ser unicamente *bottom-up*. Se assim fosse, a leitura de um mesmo texto não despertaria desacordo de opiniões, uma vez que não seria possível retirar interpretações pessoais, baseadas em diferenças tais como a idade e as experiências individuais (Santos, 2004; Simão, 2002; Morais, 2009).

Rumelhart (1977, 1994), por exemplo, considera que a linearidade dos modelos anteriores não traduz o processo de leitura como um fenómeno real e complexo. Propõe um modelo interativo, partindo da premissa de que o leitor utiliza, simultaneamente e em interação, diferentes fontes de informação. O processamento simultâneo de informação sintática (ordem das palavras numa frase); semântica (construção de sentido); ortográfica e lexical (conhecimento das palavras) permite a interação durante o processo de leitura de capacidades e estratégias de ordem inferior e superior, estratégias ascendentes e descendentes.

Stanovich (1980) complementa o modelo interativo inicialmente desenvolvido por Rumelhart (1977) acrescentando a ideia de que as diferentes fontes de informação podem ainda compensar-se entre si. Por exemplo, um leitor que reconheça palavras com facilidade mas não conheça o assunto de um determinado texto poderá privilegiar estratégias ascendentes de leitura. Da mesma forma, um outro leitor que não domine o conhecimento das palavras poderá privilegiar estratégias descendentes de leitura baseadas no conhecimento que possui sobre o tema.

Para os modelos interativos o leitor, ao ler uma palavra ativa uma via direta (visual) de acesso ao significado, se a palavra for familiar em termos gráficos, ou uma via indireta (fonológica) se a palavra for desconhecida, ou seja, o leitor utiliza simultaneamente e em interação estratégias descendentes e ascendentes. Por estes motivos, os modelos interativos



são também denominados *Modelos de dupla via*, pois sustentam a existência de duas vias, ou mecanismos separados, para a leitura de palavras: uma para a leitura de palavras familiares (via lexical, visual, direta ou ortográfica), e outra para a leitura de palavras desconhecidas ou pseudopalavras (via não lexical, sublexical, fonológica ou indireta) (Coltheart et al., 1993; Coltheart, Rastle, Perry, Langdon, & Ziegler, 2001; Pritchard, Coltheart, Palethorpe, & Castles, 2012).

O mecanismo conhecido como via lexical reside no processo através do qual o leitor competente reconhece palavras automaticamente sem aceder à sua representação fonológica ou aos fonemas associados aos grafemas que as constituem. O reconhecimento direto da palavra como um todo permite ao leitor determinar o seu correspondente oral também como um todo. Por outras palavras, a via lexical identifica globalmente as palavras conhecidas, fornecendo corretamente o seu significado e a sua forma oral. Esta via é concebida como um processo automático de reconhecimento visual/ortográfico de palavras, sem a necessidade de as analisar através das correspondências grafema-fonema.

Outro mecanismo, conhecido como via não lexical, reside no processo através do qual o leitor descodifica um estímulo escrito identificando as suas partes constituintes (letras, grafemas) e, através do conhecimento da forma como estas partes se associam aos fonemas, constrói uma representação fonológica e é capaz de oralizar o estímulo. Por outras palavras, a via não lexical utiliza as regras de correspondência entre grafemas e fonemas para a leitura de palavras. De acordo com este modelo, esta via de leitura é utilizada essencialmente pelos leitores iniciais, ou quando a sequência de letras ou as palavras são desconhecidas para o leitor.

Neste contexto, uma característica que distingue bons de maus leitores é o domínio das regras que governam as correspondências grafema-fonema.

O primeiro mecanismo discutido (reconhecimento visual de palavras) consiste em localizar uma palavra familiar no léxico mental. Isto permite ao leitor não só reconhecer a palavra escrita mas também realizar a sua leitura oralmente, porque parte da representação de uma palavra no léxico mental é a sua forma oral. Este processo é assim denominado como procedimento lexical de leitura em voz alta. Se o leitor lê em voz alta uma sequência de letras, como, por exemplo *bintonassa* (pseudopalavra), não pode utilizar o seu léxico mental porque não existe uma representação desta “palavra”. O mesmo procedimento sucede para as palavras desconhecidas, por exemplo *saramona*, palavra do Português, que é facilmente lida, mas cujo significado não será, provavelmente ativado, dado ser uma palavra muito infrequente. Assim, o procedimento utilizado para transformar essa sequência de letras em

oralidade, através da utilização das correspondências grafema-fonema, é denominado como procedimento não lexical de leitura em voz alta (Coltheart, 2006).

Contudo, a investigação, nomeadamente a investigação em neuropsicologia com pessoas em que a linguagem se encontra comprometida por danos cerebrais, tem revelado que os três tipos de informação sobre as palavras são armazenados em três sistemas separados: a) um léxico ortográfico que representa o conhecimento sobre as formas visuais das palavras (a escrita); b) um léxico fonológico que representa o conhecimento sobre a forma oral das palavras; e c) um léxico semântico, que armazena o significado das palavras. Assim é possível reconhecer e pronunciar palavras sem recuperar o seu significado, como nos casos de demência, em que o sistema semântico está danificado (Blazely, Coltheart, & Casey, 2005).

O Modelo de Dupla Via ou Modelo Dual é aquele que tem sido mais comumente aceite e que proporciona uma explicação plausível da leitura hábil, do modo como se reconhecem as palavras e as pseudopalavras, assim como do desenvolvimento da leitura, relevando a importância da informação fonológica, ortográfica e semântica das palavras (Defior, 2014).

Os estudos de imagiologia cerebral mostram que, durante a leitura de palavras, os bons leitores apresentam uma grande ativação da região occipitotemporal, que corresponde à área da forma visual da palavra. Poderíamos então questionar se não será mais adequado ensinar a ler usando métodos globais, baseados na aprendizagem da palavra como um todo. As evidências obtidas pelas neurociências mostram que não. Numa experiência conduzida por Bruce McCandliss (2003), que inventou um alfabeto artificial que se escreve de baixo para cima, com a ajuda de letras cujos traços se tocam, de modo a que as suas curvas formem um contorno global contínuo, o hemisfério direito do cérebro ativava-se para a leitura global, enquanto a atenção dirigida às letras ativava a região clássica da leitura, ou seja, a área occipitotemporal ventral esquerda. Dito de outro modo, a aprendizagem pelo método global mobilizava um circuito inapropriado, diametralmente oposto ao da leitura eficiente (Dehaene, 2012). Embora a região occipitotemporal seja bastante ativada, isto não exclui a ativação das outras áreas, pois na região occipitotemporal as palavras são analisadas nos seus componentes gráficos antes de serem reconhecidas visualmente como tais. Assim, as letras, os dígrafos ou os morfemas são processados antes do reconhecimento da palavra como um todo.

Seja qual for o tamanho de uma palavra (num intervalo entre 3 e 8 letras), despendemos quase tanto tempo para ler as palavras grandes como as pequenas. Esta aceção parece favorecer a ideia de que o reconhecimento de uma palavra não passa pela sua decomposição em letras. Como afirma Dehaene (2012) esta ideia não se sustenta, pois tal não

acontece porque o cérebro não decompõe as palavras em letras, mas, sim, porque as letras são tratadas todas simultaneamente e não uma a uma (Dehaene, 2012). No leitor aprendiz, o tempo de leitura é proporcional ao número de letras e esse efeito de tamanho leva vários anos a desaparecer, sendo, assim, evidente de que a leitura não é global (Dehaene, 2012). O facto de este processamento ser tão rápido cria a ilusão da leitura realizada por meio da apreensão global e visual das palavras.

O reconhecimento visual das palavras não acontece em função da apreensão do seu contorno ou da sua silhueta gráfica, mas, antes, assenta na decomposição em elementos mais simples, as letras e os grafemas (Dehaene, 2012). Como afirma este autor (2012):

(...) A região cortical da forma visual das palavras trata todas as letras da palavra em paralelo, o que, historicamente, é responsável pela impressão da leitura global. Mas o facto de a leitura ser imediata não é senão uma ilusão, suscitada pela extrema automatização das etapas, que se desenrolam fora da nossa consciência (p. 242).

McCandliss (2003) põe em evidência as duas grandes limitações das abordagens globais: i) a mera exposição às palavras escritas, sem aprendizagem explícita das correspondências grafema-fonema, nem sempre é suficiente para a descoberta das regularidades da ortografia, nomeadamente de modo sistemático e rápido; ii) o método global não permite generalizar o processo da leitura para as palavras novas/desconhecidas, generalização que tem um papel crucial na aprendizagem da leitura na criança (Dehaene, 2012).

É nesta perspectiva que, contrariamente aos modelos ascendentes e descendentes – também chamados de uma via – os modelos interativos defendem a existência de dois sistemas paralelos de reconhecimento de palavras: o sistema visual e o sistema de correspondências grafo-fonológicas. Nesta perspectiva, ultrapassa-se uma visão dicotómica dos processos implicados no ato de ler, defendendo-se que o leitor utiliza estratégias ascendentes e descendentes. Assim, nos modelos interativos, o leitor é considerado como um sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipo muito variado para obter informação do escrito, e que faz a reconstrução do significado do texto ao interpretá-lo de acordo com os seus próprios esquemas conceptuais e a partir do seu conhecimento do mundo.

De entre os modelos interativos destacamos o Modelo de Adams (1998), pela importância atribuída à descodificação no processo de leitura recorrendo a diversas estratégias que se complementam entre si: ortográficas, fonológicas, semânticas e de contexto, pois a criança, além da descodificação pela via fonológica, transformando grafemas em fonemas, vai construindo sistemas de vocabulário: o vocabulário ortográfico, construído por palavras que reconhece visualmente, e o vocabulário de significado, constituído por palavras para as quais faz associações mentais e guarda no “armazém semântico”.

Marilyn Adams (1998) apresenta um modelo que concebe a leitura como ocorrendo através do funcionamento de quatro processadores interativos e compensatórios: ortográfico, fonológico, semântico e contextual, que permitirão ao leitor extrair significado do texto, ou seja, compreender o texto lido.

Neste modelo, leitores fluentes dependem da forma gráfica das palavras, dos seus sons e do seu significado para ler eficientemente. Durante o processo de leitura, estes três canais de informação encontram-se em interação. Adams (1998) utiliza o termo processador para cada um dos processos que o cérebro usa para ler.

De acordo com este modelo, o processo de leitura inicia-se no processador ortográfico onde acontece o reconhecimento da palavra escrita. Este processador é concebido como um armazém onde se encontra o conhecimento ortográfico (Byrnes, 2001). Ou seja, é ele que contém a informação sobre as linhas, curvas, ângulos e os espaços que, associados entre si, permitem o reconhecimento das letras.

As funções deste processador são as de reconhecer as letras individualmente ou as ligações entre grupos de letras (Adams, 1990). É o único processador que recebe um *input* direto da página impressa. De acordo com a autora:

It is by binding together the total, ordered letter sequences corresponding to whole familiar words that the interletter associations give us the sense and appearance of recognizing these strings instantly and holistically (p. 111).

Isto é, é a exposição repetida às letras que promove o fortalecimento das associações entre as diferentes unidades que compõem. Por exemplo, a associação entre a linha reta e o semicírculo na letra b torna-se cada vez mais forte com o contacto repetido com a referida letra, até alcançar o reconhecimento automático. O mesmo fenómeno reproduz-se com as associações das letras dentro de uma palavra. Por exemplo, na língua portuguesa é muitíssimo

maios frequente que a letra P seja seguida pela letra A e raramente seguida pela letra N. De acordo com o modelo, a associação [pa] é muito mais forte do que [pn]. O modelo sugere assim que durante o processo de leitura, após a identificação da letra inicial, o processador ortográfico utiliza a força das conexões entre as letras para ativar as letras que terão mais probabilidade de surgir em seguida e eliminar as que serão menos prováveis.

Estas relações entre letras também apoiam o leitor na decodificação correta da ordem das letras que vê e na identificação de palavras escritas, pois esta identificação é muito depende da ordem das letras que as constituem. Por esse motivo, os leitores fluentes reconstruem sem esforço a ordem das letras recorrendo à memória e ao conhecimento dos respectivos padrões. Já os leitores com dificuldades na leitura tendem a ter problemas no reconhecimento da ordem das letras porque a sua capacidade para convocar (rechamar), para este processo, os padrões de letras que formam as palavras, é fraca.

Como refere Adams (1990):

The basic workings of the letter recognition network are quite simple. When the reader fixates on a word, the visual percepts of the letters directly stimulate its corresponding letter recognition units. The associative links leading from each of visually stimulated letter recognition units then pass along a fraction of their excitation to other letter recognition units (p.109).

No entanto, sem atenção à sequência das letras, o leitor não consegue compreender a palavra inteira. Esta noção sustenta a ideia que o conhecimento dos leitores fluentes acerca das palavras e dos padrões de letras não suplanta a informação visual das letras da palavra visualizada, mas continua a ser necessário.

O segundo processador do modelo é o semântico. O processador semântico associa significado às palavras identificadas no processador ortográfico (vocabulário). Tal como no processador ortográfico, os significados das palavras são organizados de acordo com princípios conexionistas, com as experiências dos indivíduos a determinar as associações que são estabelecidas e a força e a velocidade dessas associações. Por exemplo, face a uma mesma palavra, por exemplo correr, duas crianças podem imaginar situações diferentes de acordo com o seu conhecimento e com o contexto, correr na praia ou correr um programa de

computador. Este processador funciona como o anterior, ativando o significado provável para as palavras e inibindo o significado menos provável.

Para os leitores fluentes, o reconhecimento visual e a extração do significado das palavras e dos padrões escritos é feito sem grande esforço e de um modo automático. Uma vez que a imagem visual de uma sequência de letras se começa a formar, são enviados sinais para o processador semântico, reduzindo assim as possibilidades de significados para a palavra (Adams, 1998). O processador semântico atua conjuntamente com o processador de contexto, que tem como função a construção coerente da interpretação de um texto.

O modelo interativo de Adams (1998) sugere que à medida que os indivíduos crescem o seu conhecimento é organizado em esquemas, também eles organizados por princípios conexionistas. Esses esquemas, que representam o conhecimento genérico sobre um determinado tema, são a fonte de identificação do significado das palavras à medida que o leitor avança no processo de leitura.

O terceiro processador do modelo é o fonológico. É aqui que o som, associado às palavras, é processado. Cada fonema é considerado uma unidade. Tal como nos processadores ortográfico e semântico, as unidades são associadas de acordo com princípios conexionistas. Isto significa que sons que ocorrem frequentemente juntos apresentam associações mais fortes e rápidas do que sons que raramente ocorrem juntos. Neste sentido, o processador fonológico, após identificar o primeiro som, ativa os sons que têm mais possibilidade de ocorrer em seguida, inibindo os restantes. O processador fonológico acrescenta dois benefícios adicionais ao modelo até agora descrito. Por um lado, representa um sistema alfabético adicional ao processador ortográfico, o que poderá ser bastante útil quando uma pessoa tem uma familiaridade oral com uma palavra mas nunca viu a sua forma escrita. O leitor identifica a palavra e utiliza o processador fonológico para identificar a sua forma fonológica e, eventualmente, aceder ao seu significado. Por outro lado, é este processador que permite que a palavra fique acessível na memória de trabalho facilitando o processo de leitura (Adams, 1998). A ativação fonológica é uma consequência imediata do processamento visual da palavra a partir do processador ortográfico.

O processador fonológico, o processador ortográfico e o processador semântico operam simultaneamente de forma a aceder à palavra escrita.

O processamento fonológico (e a sua interação com os outros processadores) tem mais vantagens na leitura de palavras menos familiares, pois, as palavras mais familiares podem ativar uma via direta do processamento ortográfico ao significado (reconhecimento visual de

palavras). No caso das palavras desconhecidas ou menos familiares a via até ao significado é auxiliada pela informação fonológica redundante desencadeada no processador fonológico.

Quando os processadores trabalham em conjunto são capazes de ultrapassar as dificuldades na área de cada um levando a uma melhor interpretação do texto.

O quarto processador do modelo é o de contexto. No processador de contexto, o leitor constrói e monitoriza o significado das frases e dos textos durante a leitura. As unidades neste processador são o conhecimento do tópico, da linguagem e dos tipos e géneros textuais, também eles organizados de acordo com princípios conexionistas. Este processador apenas interage com o processador semântico. À medida que o sentido das frases vai sendo construído, o processador do contexto envia essa informação para o processador semântico, ativando as palavras prováveis de ocorrer e inibindo as restantes. À medida que é atribuído significado às novas palavras, essa informação é enviada para o processador de contexto para a construção de sentido.

O processador de contexto discrimina, entre os múltiplos significados das palavras ou a sua ambiguidade, o/os que se adequam ao contexto. Nos leitores competentes, o processador de contexto responde rapidamente, atribuindo significado à informação ortográfica, mas, mesmo assim, não consegue superar um fraco processamento ortográfico (Adams, 1998).

As pistas contextuais são também especialmente importantes para a leitura de palavras homófonas. Essas pistas contextuais ajudam o leitor a identificar palavras, mesmo quando apenas está presente informação parcial. Ou seja, quando o padrão ortográfico de uma palavra é apenas marginalmente familiar, o processador de contexto providencia índices complementares de modo a que o leitor consiga identificá-la. O trabalho deste processador é também convocado quando, por exemplo, estamos a ler algo com uma caligrafia pouco legível. As pistas contextuais levam-nos a inferir letras ou palavras a partir apenas de alguns traços. Por exemplo, na frase “Ao pequeno-almoço comi pão com marmelada”, a criança lê manteiga em vez de marmelada porque olhou apenas para as letras “ma” e inferiu o resto da palavra pelo contexto. Este processo é muito usado pelos leitores aprendizes.

Complementarmente, quanto mais tempo e esforço o leitor investir individualmente em cada palavra, menos probabilidades existem de ele se lembrar das partes da frase quando tiver de as juntar para extrair significado (Adams, 1998). Assim, o processador de contexto, usado simultaneamente com os restantes processadores, pode facilitar a identificação de palavras ou comprovar o valor semântico de determinada palavra, contribuindo para a compreensão do texto.

O processador semântico e o processador ortográfico atuam de forma similar (Adams, 1998). Quando uma criança contacta pela primeira vez com algo novo, as características desse objeto são notadas e guardadas para uso posterior. Se a criança encontrar uma palavra desconhecida e isolada (i.e., não em contexto, o processador de significado não poderá atuar, pois não existem associações anteriores para essa palavra. No entanto, se a palavra for apresentada em contexto, o processador de contexto é ativado e atua simultaneamente com os processadores ortográfico, fonológico e de significado, providenciando possível(eis) significado(s) para a palavra desconhecida. Todavia, o apoio apenas no processador de contexto poderá não levar à extração do sentido exato da palavra. As situações de leitura de palavras em contexto podem levar à representação parcial das mesmas na memória, a que se seguirão representações mais completas conforme a exposição repetida às mesmas palavras.

Em resumo, para o leitor proficiente os processadores ortográfico, fonológico, de significado e de contexto funcionam simultaneamente, permitindo-lhe ler um texto com fluência e libertando recursos para uma adequada compreensão. Estas associações conectam as letras aos sons que as representam e ao significado das palavras. Os leitores fortalecem-se com a frequência a que a elas são expostos. Sequências de letras que são frequentemente encontradas pelos leitores desenvolvem-se na memória em padrões ortográficos familiares e de fácil reconhecimento. Esta memória de padrões ortográficos contribui para a automaticidade no reconhecimento de palavras.

## **1.7. Dos modelos de leitura aos métodos de ensino da leitura**

Teoricamente, diferentes metodologias para o ensino da leitura deveriam constituir a operacionalização das concepções sobre o ato de ler e ter como suporte os diferentes modelos de leitura, no entanto, os métodos de leitura são de formulação anterior aos modelos de leitura. Verifica-se, mesmo assim, que, embora os modelos de leitura sejam de formulação recente, suportam, com alguma consistência, as principais metodologias para o ensino desta habilidade, como se pode verificar aquando da descrição dos modelos atrás efetuada.

A questão dos métodos de ensino da leitura foi, durante bastante tempo, alvo da atenção dos investigadores, que tentaram demonstrar qual o método mais eficaz no ensino da leitura. Em 1961, Jeanne Chall deu início a uma intensa pesquisa, na qual procedeu a uma análise minuciosa de 22 programas de leitura e do desempenho de professores em sala de aula. Nos 22 programas de leitura analisados e nas mais de 300 horas de observação em sala



de aulas nos Estados Unidos, Inglaterra e Escócia, os autores e editores de programas defendiam que as crianças deveriam aprender a ler com palavras do seu vocabulário, memorizando essas palavras por visualização ou, por outro lado, explorando o significado das novas palavras na lição, palavras que as crianças já entendiam. Nos programas revistos (desde 1920) os aspetos de codificação do sistema de escrita não eram referidos. No livro *Learning to read: the great debate* (Chall, 1967), constatou que os programas de ensino inicial da leitura, com recurso ao ensino fónico sistemático, originavam melhores resultados quando comparados com aqueles que não utilizam este tipo de ensino.

Não obstante existir uma variedade de estratégias para o de ensino da leitura, podemos afirmar que existem três posturas fundamentais sobre o seu ensino na fase inicial. As abordagens sintéticas, que podem ter como ponto de partida o grafema ou o fonema, as globais ou analíticas, que dão ênfase ao significado, e as abordagens mistas (também denominadas analítico-sintéticas).

Ensinar a ler em línguas de escrita alfabética exige sempre o domínio das relações fonema/grafema e grafema/fonema (Viana, 2002). Os diferentes métodos envolvem as duas operações mentais básicas de análise e síntese. A diferença entre métodos reside no sentido, e no ponto de partida adotado, sendo que uns consideram o grafema (sintéticos) ou o fonema (fónicos) como ponto de partida e outros consideram-no o ponto de chegada (globais) (Viana, 2002).

O alfabeto constitui o código do sistema de escrita e o elemento específico representado pelo alfabeto é o fonema, isto é, “o alfabeto é uma representação escrita da linguagem ao nível do fonema” (Morais, 1996, p.39). Assim, “os fonemas são a base para o código, e as letras são o código”. (McGuinness, 2006, p.23). Os grafemas são as unidades gráficas constituídas por uma letra ou por um conjunto de letras que representam um som elementar, ou um fonema. Enquanto o fonema é uma abstração do som, a menor unidade fonológica suscetível de permitir uma distinção de significado.

É, portanto, essencial compreender as características do sistema de escrita alfabético e as especificidades das relações entre fonemas e grafemas da língua, pois é a partir desses conhecimentos que se pode determinar a sequência que o processo de ensino e aprendizagem deve seguir, bem como quais as capacidades a serem desenvolvidas nas crianças. Como afirma McGuinness (2006), se o aluno tem de aprender a dominar um sistema de escrita alfabético, então o professor deve ensinar esse sistema de escrita alfabético. E, ensinar um sistema de escrita alfabético implica o desenvolvimento de uma série de habilidades específicas que possibilitem a efetiva aprendizagem da leitura e da escrita (enquanto

codificação e decodificação, mas sem perder de vista que os objetivos desses processos estão muito além da aquisição do código).

McGuinness (2006) confirma as evidências contidas no *National Reading Panel Report* (2000) quanto à eficácia dos métodos fônicos, reafirmando que os métodos de leitura que incluem tarefas de análise fonêmica são muito mais eficazes do que métodos que não incluem essas mesmas tarefas. Dando como adquirida esta supremacia, a autora sugere que o foco da atenção seja agora orientado para saber quais os métodos fônicos mais eficazes no ensino-aprendizagem da leitura. Esta proposta é relevante, na medida em que, sob a designação de “fônico” a autora encontrou variações muito grandes (e.g., fônica sintética ou visual, fônica caótica, fônica todo-para-a-parte, fônica multissom, fônica linguística), pelo que é necessário explicitar quais as características que tornam um método fônico mais eficaz que o outro e então, elaborar uma espécie de arquétipo do método fônico (ou protótipo, segunda a autora). Com base em evidências empíricas, McGuinness (2006) formula diretrizes objetivas para o ensino de leitura, que, resumidamente, apresenta como características mais importantes: a ordem e a direção da apresentação do código alfabético, o caráter sistemático e explícito dessa apresentação e o uso de técnicas de análise e síntese de fonemas.

### **1.7.1. Métodos sintéticos**

Para os modelos ascendentes, que suportam as abordagens fônicas ou sintéticas, a leitura partiria de operações perceptivas sobre os grafemas e culminaria em operações semânticas, ou seja, da parte para o todo. Preconizam os procedimentos de síntese sucessiva, ou seja, a partir de elementos mais simples (letras ou sílabas) realizam-se combinações cada vez mais complexas (palavras, frases e textos) do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos) (Valente & Martins, 2004; Viana, 2002; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

Dentro desta abordagem existem muitas diferenças. A síntese pode ser feita da letra (grafema) para o som (metodologia sintética) ou do som para a letra (metodologia fônica). Nesta última, a ênfase é colocada na análise auditiva para que os sons sejam separados e estabelecidas as correspondências grafema-fonema (letra-som), sendo necessário que a criança seja capaz de isolar e reconhecer os diferentes fonemas de seu idioma, para poder, a seguir, relacioná-los aos sinais gráficos (Morais, 1997). Em ambos, a tónica é colocada no domínio das correspondências entre grafemas e fonemas ou entre fonemas e grafemas, mas

sempre partindo das partes para o todo (Valente & Martins, 2004; Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

### **1.7.2. Métodos globais ou analíticos**

Para os modelos descendentes, a leitura é um processo de identificação direta e global de palavras (ou frases), de antecipações baseadas em previsões léxico-semânticas e sintáticas e de verificação das hipóteses produzidas (Viana, 2002). Os métodos globais assentam no pressuposto de que a leitura é um ato global e ideovisual.

Nesta conceção, o ensino da leitura deve partir do todo, isto é dos textos, das frases ou das palavras, para as partes (sílabas e fonemas) (Viana, 2002), ou seja, das estruturas complexas (que se querem significativas) para os elementos mais simples. Assim, a aprendizagem da leitura requer a memorização de palavras e, só mais tarde, através de análises sucessivas, a criança descobre as unidades linguísticas mais simples, os fonemas (Valente & Martins, 2004).

Também dentro dos métodos globais podemos destacar diferentes variantes. O ponto de partida pode ser um registo escrito de produções orais das crianças que são, de seguida, analisadas (global natural); pode ser também constituído por frases de seleção controlada (global de frases); pode também partir de palavras previamente selecionadas (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007).

### **1.7.3. Métodos mistos ou analítico-sintéticos**

A evolução para uma conceção de leitura segundo modelos interativos, em que o reconhecimento de palavras escritas integra processos ascendentes e descendentes, suporta a existência dos chamados métodos de ensino mistos (Viana, 2002).

Os métodos mistos ou analítico-sintéticos inserem-se nos modelos interativos e defendem que aquando da aprendizagem da leitura e da escrita, a criança deve utilizar várias fontes de informação (visuais, gráficas, linguísticas, contextuais, conhecimento do mundo, entre outras), em função do material a ler (Viana, 2002).

Numa fase inicial da aprendizagem da leitura é importante que a criança seja capaz de utilizar adequadamente a informação visual e a informação não visual (Crowder, 1985; Smith, 1983). A primeira provém dos processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema. Mas, sendo importante, esta informação visual/sensorial não é suficiente,

pois, ler é essencialmente extrair significado. E essa extração de significado está dependente, simultaneamente, da informação visual e não visual (Viana, 2002). Outros fatores como o raciocínio, a memória, as experiências vivenciadas, o léxico e o conhecimento do mundo desempenham um papel decisivo. As antecipações que a criança poderá fazer durante a leitura estão diretamente relacionadas com o conhecimento do mundo que possui (Viana, 2002).

Como referem Viana e Sucena (no prelo), registam-se alguns equívocos quanto aos denominados métodos analítico-sintéticos. Como o próprio nome sugere, depreende-se que o ponto de partida é a análise, isto é, que se parte da análise para síntese. Todavia, como alertam as autoras, “quando se pergunta «qual é o alvo desta análise», muitos professores consideram que «é a própria letra, a sua grafia, a forma como se lê...»” e não as palavras ditas. Os argumentos usados são os de que «a lógica da letra para o som é a mais ‘lógica’, porque «sem letras não se aprende a ler»; «as crianças pequenas são concretas... e as letras também são algo concreto» ou o nome das letras «dá pistas sobre a forma como devem ser lidas»”. As autoras reafirmam “a que orientação deve ser som-para-escrita, já que são os fonemas e não as letras a base do sistema de notação”. As abordagens fônicas são, com frequência, consideradas abordagens analítico-sintéticas, o que nem sempre corresponde à verdade. Para que o sejam verdadeiramente, o aprendiz de leitor deve ser convidado a analisar os sons das palavras ouvidas e ditas, a isolá-los na corrente acústica e só depois lhe serem apresentados os sinais gráficos “inventados” para traduzir estes sons. Como alerta McGuinness (2006) são os fonemas e não as letras a base do código.

## **1.8. Da teoria à prática**

Independentemente da metodologia usada, aprender a ler em línguas de escrita alfabética exige sempre “descodificar” o código escrito, ou seja dominar o sistema de notação que o alfabeto constitui. Para tal, a criança tem de, explicitamente, ter o conhecimento de que a fala é formada por palavras, ou seja, consciência das unidades léxicas; de que as palavras são formadas por sílabas, isto é, ter consciência silábica; de que as sílabas são formadas por fonemas, isto é, ter consciência fonémica. Tem ainda de saber que as letras do alfabeto são a representação gráfica desses fonemas, que têm um nome e que representam sons da linguagem oral, isto é, ter consciência do princípio alfabético.

A consciência linguística (fonológica, morfológica, lexical, sintática, textual e discursiva) é, por isso, fundamental para o sucesso na leitura (Duarte, 2008),

independentemente do método utilizado. Todavia, dependendo do método utilizado, ela pode ser explicitamente ensinada e promovida ou ficar numa espécie de “zona cinzenta” a ser desvendada pelo leitor, em função das suas competências.

No processo de aquisição e construção da língua escrita, a criança vai ter que fazer uma integração do conhecimento que tem da língua oral, com as suas experiências com a língua escrita. Essa integração é mediada pelos seus processos cognitivos e estimulada pelas metodologias e estratégias de ensino utilizadas pelos professores (Viana, 2002). De um modo geral, pode afirmar-se que o método de ensino da leitura usado tem influência não só no modo como se aprende a ler, mas também na própria formação de leitores. A abordagem adequada às competências das crianças, atendendo à Zona de Desenvolvimento Próximo (Vygotsky, 1996) e desenvolvendo percepções de eficácia, terá decerto repercussões na motivação para a leitura. Os erros cometidos pelos leitores aprendizes diferem em função do modo como eles foram ensinados a ler. No geral, os erros cometidos pelos que foram ensinados através de métodos sintéticos e fônicos geralmente envolvem as letras e os sons das letras, ao passo que os dos ensinados através do método global geralmente experimentam dificuldades que envolvem aspetos do contexto, como, por exemplo, a sintaxe (Hallahan et al., 1999).

Sobre esta temática, o *National Reading Panel* (2000) enfatiza a importância da instrução nas duas vertentes, sugerindo que sejam integradas sistematicamente atividades relacionadas com a promoção de estratégias ascendentes e descendentes, a fim de criar programas de leitura equilibrados.

Em resumo, podemos afirmar que as metodologias de ensino de leitura se aglutinam em dois grandes polos: um dá primazia a estratégias de correspondência grafema-fonema (partindo da letra para o som e de cariz sintético) ou a estratégias de correspondência fonema-grafema (partindo do som para a letra, e de cariz fónico); outro privilegia estratégias de reconhecimento automático e global da palavra (metodologias globais). No entanto, há que ter ainda em conta os modelos mistos, também designados como analítico-sintéticos (Viana, Ribeiro, & Santos, 2007). Todavia, esta denominação – analítico-sintéticos – é falaciosa, pois na maior parte dos casos ela é usada para abordagens sintéticas, nas quais se parte da letra, sem análise prévia e identificação dos sons nas palavras ditas, como a denominação faria supor. Tão pouco as abordagens globais (analíticas) procedem a esta análise, remetendo-se, na maior parte dos casos à análise das palavras escritas e não das palavras ditas.

A aprendizagem da leitura representa, para os alunos, uma das maiores conquistas da sua vida escolar. No início, ela constitui um objetivo em si mesma – o aluno lê para aprender a ler – mas rapidamente se transforma num meio de realizar outros objetivos – o aluno lê para

aprender (Golder & Gaonac'h, 1998). Para termos uma noção da importância que a leitura assume na vida escolar, basta-nos pensar que ela é um dos principais instrumentos de aquisição dos conhecimentos transmitidos nas diferentes disciplinas curriculares.

Como já foi referido nesta tese, as dificuldades ao nível da aprendizagem da leitura estão na base das elevadas taxas de reprovação no 2.º ano de escolaridade (Rodrigues et al., 2017). Dado que a legislação portuguesa não contempla a hipótese de reprovação do 1.º ano de escolaridade, será lícito inferir que muitas das dificuldades registadas no 2.º ano já se manifestavam no 1.º ano. Fazendo a leitura destes dados com os de Mathes e Denton (2002), embora estes últimos se refiram aos Estados Unidos da América, as crianças do 1.º ano de escolaridade que não conseguem aprender a ler de modo adequado a este nível de escolaridade, têm 90% de probabilidades de manterem dificuldades de leitura no 3.º e no 4.º anos, sendo que a probabilidade de continuarem a apresentar dificuldades nos anos seguintes é de 75%. É, por isso, extremamente importante apostar na prevenção de dificuldades de leitura, tanto mais que são sobejamente conhecidas as implicações do insucesso escolar noutras áreas do desenvolvimento pessoal que não a estritamente académica (Elliott & Grigorenko, 2002).

Embora a investigação na área da leitura e das suas dificuldades tenha sido extremamente profícua nas últimas décadas, os seus resultados tardam em chegar à prática, mormente aos principais agentes do ensino da leitura – os professores. Por esse motivo, este capítulo será encerrado com uma síntese de um conjunto de diretrizes a serem observadas no ensino da leitura. Dado o escopo desta tese, foram selecionadas apenas as diretrizes que dizem respeito ao ensino inicial do sistema de representação (vulgo código) e à leitura de palavras.

A escrita e a leitura no sistema alfabético não se adquirem via exposição. Têm de ser explicitamente ensinadas. Para tal, são necessárias três condições essenciais: i) ser-se exposto regularmente aos seus signos; ii) estes serem apresentados em sequências espaciais e temporais selecionadas e organizadas de maneira a representarem validamente a linguagem; e, iii) alguém (professor) saber fazer compreender o que os signos representam e quais as chaves desta representação (Morais, 1997).

O ensino formal da leitura, no início de escolaridade, está intimamente associado à aprendizagem dos caracteres do alfabeto, as letras ou grafemas e diacríticos, os quais representam os sons da fala. Para ler é necessário conhecer o princípio alfabético, saber que as letras do alfabeto têm um nome e representam um ou mais sons das palavras ditas, saber encontrar as correspondências grafema-fonema, saber analisar e segmentar as palavras em

sílabas e fonemas, saber realizar as fusões fonémicas e silábicas e encontrar a pronúncia correta para aceder ao significado das palavras (léxico) (Sim-Sim, 2009).

O desenvolvimento da Consciência Fonológica e a Aquisição do Princípio Alfabético constituem, por isso, o ponto de partida para o desenvolvimento da leitura na criança (Morais, 1997). A consciência fonológica é um termo abrangente que pode definir-se como a capacidade para, conscientemente, manipular os elementos sonoros das palavras orais (Freitas, Alves, & Costa, 2007), ou seja, é a habilidade metalinguística de tomada de consciência das características formais da linguagem. Esta habilidade compreende dois níveis: a consciência de que a língua falada pode ser segmentada em unidades distintas, ou seja, a frase pode ser segmentada em palavras (consciência lexical); as palavras, em sílabas e as sílabas, em fonemas; e a consciência de que essas mesmas unidades se repetem em diferentes palavras faladas (consciência fonológica) (Freitas, Alves, & Costa, 2007). A complexidade do princípio alfabético, sobretudo a compreensão de que na escrita alfabética todas as palavras são representadas por combinações de um número limitado de signos gráficos, ou seja, as letras, e que estas codificam os fonemas, requer da criança um nível de raciocínio concetual bastante aprimorado (Morais, 1997). Stanovich (1986, 1988) desenvolveu uma extensa pesquisa sobre as dificuldades de leitura e concluiu que as dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura têm na base as baixas capacidades fonológicas (capacidade para manipular os sons dentro das palavras). Estas dificuldades iniciais levam ao atraso no desenvolvimento das capacidades de descodificação, o que resulta numa menor exposição à leitura, quer na escola, quer fora desta. Esta menor exposição à leitura conduz a menos oportunidades para aprender vocabulário e aprofundar o conhecimento sintático e consequentemente menos oportunidades para praticar a leitura e para desenvolver o conhecimento em geral. O confronto com o insucesso inicia um ciclo de desmotivação face à leitura que leva a que um leitor nestas condições leia cada vez menos (Stanovich, 1986). Ler menos acentua as dificuldades. É o conhecido “Matthew Effect on Reading” (Stanovich, 1986).

Uma descodificação rápida, automática e eficiente é o resultado de um processamento interactivamente coordenado e paralelo para o qual converge a informação sobre a pronúncia da palavra, sobre o seu significado e a respetiva identidade ortográfica. A automatização do reconhecimento de palavras, que encurta o tempo e o esforço de processamento, permite o rápido acesso à representação ortográfica da palavra, condição para a realização de uma leitura fluente e compreensiva (Sim-Sim, 2009). A rapidez na descodificação vai-se ganhando através da automatização das associações entre grafemas e fonemas, e entre padrões

ortográficos e a sua pronúncia. Quanto mais sólidos forem esses conhecimentos, mais automatizados se tornam (Vale, 2014).

Durante o processo de aprendizagem da leitura, as crianças vão armazenando conhecimentos sobre padrões ortográficos de palavras específicas, por isso, leem melhor e mais rapidamente palavras frequentes do que palavras menos frequentes ou desconhecidas (Vale, 2014), porém, um dos maiores desafios que as crianças portuguesas enfrentam na aprendizagem da leitura é o da irregularidade das vogais (Serrano et al., 2010; Vale, 2011; Vale, Sucena, Viana, & Garcez, 2008), o que lhe exige muitos conhecimentos específicos sobre palavras e muito treino de leitura. Já o efeito da extensão, ou seja, a vantagem das palavras curtas sobre as palavras mais longas, é mais forte e persistente em relação à velocidade do que à precisão de leitura (Vale, 2014).

Sim-Sim (2009) considera que a representação lexical ortográfica é a chave da identificação das palavras lidas. Por isso, a frequência com que o leitor vê a palavra escrita é determinante na memorização ortográfica da palavra, permitindo a sua rápida identificação, sem recorrer explicitamente à recodificação fonológica, ou seja, fazendo a conversão grafema-fonema de forma automática, permitindo assim uma leitura fluente.

Em face do exposto, é evidente a necessidade de investir na promoção da fluência em leitura. O “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico” (2015) enfatiza esta necessidade, ao mencionar como objetivo geral para o Ensino Básico “Adquirir, interiorizar e automatizar os processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente” (p. 5), complementando no texto de caracterização do 1.º ciclo do ensino básico que “neste domínio, passada a fase inicial de aprendizagem da leitura e da escrita, o ensino incide no desenvolvimento da fluência de leitura (nas suas vertentes da velocidade, da precisão e da prosódia), no alargamento do vocabulário, na compreensão da leitura, na progressiva organização e produção de texto” (pp. 7-8).



## **2. FLUÊNCIA DE LEITURA**

## Introdução

- *Gostaste da maneira como ensinou a ler o seu pequeno companheiro?*
- *Muito. Foi muito boa alfabetizadora. (...) Levou-o a descobrir que, de algum modo, por detrás dos sons da fala há unidades mais abstratas, os fonemas.*
- *E ainda há quem não saiba exatamente o que é, que julga que se trata de um som.*

(José Morais & Régine Kolinsky, 2005, p. 106)

O cérebro humano, tal qual o conhecemos, existe há aproximadamente 60 000 anos, no entanto, o código alfabético tem apenas cerca de 5000 anos. A habilidade da leitura não faz parte da nossa evolução hereditária, porque nenhum sistema cerebral foi desenvolvido especificamente para o processo de leitura. O ato de ler é uma tarefa altamente complexa, que coneta no cérebro sistemas que originalmente eram destinados a outras funções. Ler é uma ação de descodificação e compreensão do material impresso (Breznitz, 2006). A descodificação de palavras implica a ativação de diferentes componentes cerebrais, tais como as modalidades visuais e de audição, assim como os sistemas ortográfico, fonológico e semântico. Estas componentes são ativadas separada e conjuntamente enquanto se lê. Como se trata de um processo cognitivo, a leitura requer a ativação do sistema de processamento de informação em diferentes níveis, incluindo a perceção, a memória, o processamento e a oralização (output) (Breznitz, 2006).

Cada componente possui uma estrutura biológica diferente e desempenha diferentes funções no processo de leitura, ativando diferentes áreas do cérebro e processando a informação de diferentes formas e a diferentes velocidades. Esta complexidade coloca um enorme desafio ao cérebro humano, e parece ser inultrapassável para alguns leitores.

A escola assume um papel primordial no ensino da leitura não só pela função social fundamental que a leitura encerra para o exercício de uma cidadania completa, mas também para esta sociedade cada vez mais digital e mais exigente do ponto de vista da leitura fluente. Uma sociedade cada vez mais *tecnológica* e do *conhecimento digital* que imprime novos requisitos na leitura, exigindo, além da seleção da informação relevante, uma rápida descodificação.

Viana e colaboradores (2010), na introdução a um programa de intervenção na compreensão da leitura, expressam uma posição que é hoje consensual entre os investigadores

no âmbito da leitura: “Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. Para aprender a ler é preciso aprender um código e dominá-lo a um nível que permita a decifração automática do que está escrito” (p. 3). Nesse mesmo programa, as autoras referem que embora a leitura fluente de palavras apresentadas de forma isolada ou em texto não seja suficiente para assegurar a compreensão da leitura, é também aceite que a leitura fluente é uma das condições necessárias para que o leitor possa extrair e construir significados (Viana et al., 2010). Se a identificação das palavras escritas não se encontra automatizada e é feita com custos cognitivos, então serão menores os recursos passíveis de serem alocados à compreensão (NRP, 2000).

De acordo com Rasinski e colaboradores (2010) a expressão *fluência de leitura* começa a ser referida no panorama da literatura de investigação no final da década de 70, início da década de 80 do século passado, com os trabalhos inaugurais de Carol Chomsky (1976), Peter Schreiber (1980) e Richard Allington (1983), entre outros, que argumentaram para a existência de uma forte ligação entre o reconhecimento imediato de palavras e a compreensão da leitura. LaBerge e Samuels (1974) foram dois dos primeiros investigadores a realçar a importância da fluência de leitura como elemento crítico no processo de leitura com a introdução da teoria do processamento de informação automática. Propuseram que para ser leitor eficiente, o sujeito deve ser capaz de reconhecer e identificar palavras instantaneamente e, em seguida, conectar as palavras em frases para fazer sentido. Perfetti (1985) acrescentou que concentrar a atenção na descodificação consome capacidade de memória, o que inibe a compreensão.

Além do interesse tardio, também nas duas décadas seguintes o tema foi relegado para segundo plano pela investigação, que manteve o foco na compreensão e no ensino da compreensão de textos.

Em 2000, a publicação do relatório do National Reading Panel (NICHD, 2000a, 2000b), que sumariza a investigação empírica relacionada com a fluência de leitura e o seu ensino, publicada desde 1990 (incluído) a 1998, conclui que a fluência é uma parte importante de um efetivo ensino da leitura, conduzindo a um melhor desempenho global em leitura.

Dessa forma, na primeira parte deste capítulo, aborda-se a definição de fluência de leitura e as componentes que a constituem. Relaciona-se a fluência de leitura com a compreensão da leitura e o modo como esta se desenvolve ao longo do 1º Ciclo do Ensino Básico, bem como, com a consistência ortográfica do código. Na segunda parte, dedicada ao ensino explícito da fluência de leitura, abordam-se as estratégias de ensino, descrevendo cada uma delas.

## 2.1. Fluência de leitura

De acordo com o National Reading Panel (NICHHD, 2000), a fluência em leitura é definida como “a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade” (pp. 3-5). No Dicionário de Alfabetização (Harris & Hodges, 1999) a fluência (em leitura) é definida como “a ausência de problemas de identificação das palavras, problemas estes que poderiam prejudicar a compreensão na leitura silenciosa, ou a expressão de ideias na leitura oral” (p. 115).

Wolf e Katzir-Cohen (2001) definem fluência de leitura de uma forma mais abrangente,

In its beginnings, reading fluency is the product of the initial development of accuracy and the subsequent development of automaticity in underlying sublexical processes, lexical processes, and their integration in single-word reading and connected text. These include perceptual, phonological, orthographic, and morphological processes at the letter, letter-pattern, and word levels, as well as semantic and syntactic processes at the word level and connected-text level. After it is fully developed, reading fluency refers to a level of accuracy and rate where decoding is relatively effortless; where oral reading is smooth and accurate with correct prosody; and where attention can be allocated to comprehension (p. 219).

A primeira definição encerra os três aspectos a ser considerados na fluência – velocidade, precisão e prosódia. Kunh e Stahl (2003) referem a existência de consenso quanto aos constituintes fundamentais da fluência de leitura: (1) precisão na descodificação; (2) automaticidade no reconhecimento de palavras; (3) o uso correto das características prosódicas tais como: volume, entoação, inflexão e duração, que contribuem para uma leitura expressiva. Alguns autores enfatizam a contribuição da automaticidade para a leitura fluente (Torgensen et al., 2001), enquanto outros enfatizam o papel da prosódia (Allington, 2006). A expressão *automaticidade*, em vez de velocidade, remete para a existência de um processo que não requer esforço cognitivo consciente.

A segunda, embora menos precisa, aponta para as implicações que a fluência tem na compreensão da leitura. A automatização da leitura permite que esta seja feita sem esforço, libertando recursos cognitivos e atencionais para a compreensão do texto e para a monitorização da mesma (National Reading Panel, 2000; Pikulski & Chard, 2005; Viana, 2002). Rasinski e colaboradores (2010) referem que a leitura fluente permite que os leitores decodifiquem sem esforço o texto impresso, que designam como *nível superficial*, habilidade esta que por sua vez, permite atingir o *nível profundo*, que dará acesso ao seu sentido.

A fluência de leitura é frequentemente considerada como a *ponte* entre a decodificação e a compreensão da leitura (Pikulski, 2006). A automaticidade no reconhecimento das palavras está no âmago da fluência porque permite ao leitor processar as letras, conjuntos de letras e palavras impressas sem esforço e eficientemente, reservando recursos cognitivos a obtenção do sentido.

Rasinski (2010) entende a fluência de leitura como a habilidade dos leitores para lerem um texto sem esforço e eficientemente (precisão e automaticidade) e com expressividade adequada (prosódia) de modo a extrair significado do texto.

Após estar desenvolvida a fluência de leitura refere-se a uma habilidade de leitura com precisão e uma decodificação sem esforço, onde a leitura oral se torna suave, precisa, com a expressividade adequada e onde a atenção e energia cognitiva do leitor podem ser alocadas para a compreensão (Wolf & Katzir-Cohen, 2001).

Apesar de o National Reading Report (2000) e de diversos investigadores serem unânimes quanto à definição da fluência de leitura em três dimensões (precisão, velocidade e prosódia), Huemer (2009) refere, no entanto, que os investigadores europeus em leitura parecem adotar o conceito de fluência como sinónimo de velocidade de leitura. Uma característica-chave de uma leitura oral fluente é a habilidade de incorporar uma adequada expressividade nessa mesma leitura. Os leitores fluentes aumentam e diminuem o volume e o tom da sua voz na leitura oral, aumentam ou diminuem a velocidade de leitura nas partes apropriadas do texto. Leitores fluentes leem as palavras por unidades de significado e fazem pausas nos locais apropriados ao longo do texto

Zull (2002) refere-se à prosódia como “o outro lado da linguagem”:

there is another language function... in the other hemisphere, which may be equally importante. This area understands the meaning of language that comes through emphasis on particular syllables – the rhythm, the pitch, the tone, and the inflection.

These aspects of language together are called prosody, and they are of immense importance for meaning (p.171).

Essencialmente, a prosódia pode ser entendida como a melodia da voz durante a leitura ou a fala e ao incorporá-la na leitura estamos a adicionar compreensão ao texto (Zull,2002).

A maioria das definições atuais também perspectiva as componentes da fluência como produtos de competências aprendidas, pois, para o leitor realizar uma leitura sem esforço e com boa compreensão terá que ter atingido a mestria nos processos lexicais, fonológicos e sintáticos (Fernandes & Ribeiro, 2014).

A fluência de leitura envolve processos perceptuais, fonológicos, ortográficos e morfológicos ao nível da letra e da palavra, bem como processos semânticos e sintáticos ao nível da palavra e do texto.

Conforme as crianças vão progredindo pelas diferentes estratégias, aprendem a reconhecer palavras automaticamente, recorrendo à informação armazenada na memória. Quando as palavras estão suficientemente aprendidas, o seu padrão ortográfico desencadeia automaticamente a sua pronúncia e o seu significado. Ao léxico mental fonológico vai sendo associado um léxico designado léxico ortográfico, que integra os três aspetos determinantes para ler com fluência: a ortografia, a fonologia e o significado (Ehri, 2005; Vale, 2014).

A fluência em leitura é geralmente concetualizada na base teórica do modelo da dupla via como dependente do reconhecimento visual e ortográfico de palavras (Castles & Coltheart, 1993). O desenvolvimento da fluência de leitura está intimamente relacionado com os conceitos de aprendizagem ortográfica ou do desenvolvimento de competências de reconhecimento visual. Na mesma linha, Kuhn e Stahl (2003), preconizam que as crianças devem adquirir algumas das habilidades básicas da leitura antes de receberem ensino formal em fluência de leitura. Geralmente, estas habilidades envolvem o reconhecimento visual de palavras e a forma como o texto impresso funciona. Os alunos, normalmente atingem esta fase no final do primeiro ano de escolaridade. O trabalho específico no desenvolvimento da habilidade da fluência de leitura deve ocorrer no segundo ano de escolaridade. No entanto, o trabalho sobre fluência de leitura pode ser usado em alunos de anos de escolaridade subsequentes contribuindo para melhorar a compreensão e tornar a leitura mais agradável (Worthy & Broaddus, 2002).

### **2.1.1. Componentes da fluência de leitura**

A fluência em leitura é um construto multidimensional, composto por um conjunto de dimensões: i) precisão, na identificação (e reconhecimento) de palavras escritas; ii) velocidade ou automaticidade no reconhecimento de palavras, que se refere à capacidade de decodificar as palavras de uma forma rápida, automática e sem esforço; e, iii) prosódia, entendida como o uso apropriado das características prosódicas como a entoação, volume e ritmo de modo a que a leitura soe como a linguagem oral, ou seja, a capacidade de ler com expressividade (Deeney, 2010; Rasinski et al., 2011; Hudson et al., 2005; Torgesen e Hudson, 2006; Rasinski, 2006; Rasinski et al., 2016).

Kuhn e Stahl (2003) referem que cada uma destas dimensões contribui de forma diferenciada para a compreensão da leitura. Rasinski (2006) complementa referindo que para que haja uma compreensão eficaz e uma boa leitura em geral, estas três dimensões necessitam de estar interligadas, isto é, a precisão e a leitura automática criam as condições para que haja leitura expressiva.

#### **2.1.1.1. Precisão**

A primeira tarefa que o aprendiz leitor enfrenta durante a aprendizagem da leitura é conseguir identificar as letras que compõem o alfabeto e aprender as regras de correspondência entre sons da linguagem oral e letras (Cuetos, 2013). A precisão diz respeito à capacidade para identificar corretamente as palavras escritas, convertendo sinais gráficos (grafemas) em sinais sonoros (fonemas) (Torgesen & Hudson, 2006).

A ortografia portuguesa é bastante transparente em termos de leitura (Serrano et al., 2011; Seymour, Aro & Erskine, 2003), pelo que as regras de conversão grafema-fonema permitem ao leitor a identificação da maior parte das palavras, sejam elas familiares ou desconhecidas. Assim, pode dizer-se que *tecnicamente* já sabem ler (Cuetos, 2013). No entanto, é ainda necessário automatizar as regras de conversão grafema-fonema, para que a leitura se converta num processo sem custos cognitivos, e esta automatização exige treino. Isto é, só é possível alcançar uma boa precisão leitora se houver um pleno domínio do princípio alfabético e competência para articular combinações de sons (Torgesen e Hudson, 2006). Conforme as crianças vão progredindo nos processos de identificação de palavras escritas aprendem também a reconhecer palavras automaticamente, recorrendo à informação armazenada na memória. Quando as palavras estão sobreaprendidas, o seu padrão ortográfico

desencadeia automaticamente a sua pronúncia e o seu significado (Vale, 2014). À medida que a leitura se torna mais competente (precisa e fluente), os leitores ficam cada vez mais sensíveis às regularidades grafotáticas – probabilidade da sequência de grafemas – características das palavras (Acha & Perea, 2008).

Uma leitura pouco precisa tem obviamente uma influência negativa na compreensão do texto. Um leitor que descodifique incorretamente palavras críticas, isto é, que são chave de compreensão ou que descodifique incorretamente uma grande percentagem de palavras terá maior dificuldade em extrair o significado do texto (Deeney, 2010; Hudson et al., 2005). Johns (2008) considera que se um leitor errar 10% das palavras de um texto, ou seja, uma palavra em dez, provavelmente não o compreenderá.

### ***2.1.1.2. Velocidade***

A velocidade na leitura refere-se à rapidez com que é efetuada a leitura, rapidez que é geralmente determinada em palavras por minuto (ppm) ou palavras corretas por minuto (pcpm) (Johns & Berglund, 2010). A este propósito Breznitz (2006) afirma que existe um consenso entre investigadores de que a velocidade de leitura é um fator crucial para determinar se um leitor é fluente, em todos os níveis de escolaridade. O número de palavras corretas por minuto (pcpm) é um indicador robusto e preciso da competência de leitura, especialmente pela forte correlação com a compreensão (Hasbrouck & Tindal, 2006).

Rasisnki (2004) e Rasinski, Rikli e Johnston (2009) referem que os leitores não necessitam apenas de descodificar palavras com precisão, precisam, igualmente, de as descodificar sem esforço, ou seja, automaticamente. Assim sendo, a atenção e outros recursos cognitivos utilizados para este tipo de tarefas são mínimos, o que os liberta para tarefas mais elaboradas, de carácter compreensivo. A velocidade é um bom indicador da automaticidade e esta, por sua vez, é indicadora de que a leitura está a ser efetuada sem custos cognitivos. A velocidade é um bom indicador de automaticidade e esta, por sua vez, é indicadora de que a leitura está a ser efetuada sem custos cognitivos.

A teoria da automaticidade na leitura (LaBerge & Samuels, 1974) sugere que a descodificação proficiente de palavras ocorre quando os leitores vão além da consciência, isto é, quando a descodificação passa a ser automática, o que Morais (1997), na mesma linha, denomina como um ato inconsciente. No nível automático, os leitores estão aptos a descodificar palavras com o mínimo de atenção a esta atividade (LaBerge & Samuels, 1974).



Em línguas com ortografias transparentes, o leitor pode ser preciso no reconhecimento de palavras mas o processo ser ainda lento e esforçado. Com o aumento da prática e exposição repetida às palavras nos textos, o reconhecimento de palavras continua preciso e haverá melhorias significativas na velocidade e facilidade de reconhecimento de palavras (National Reading Panel, NICDDH, 2000), isto é a identificação de palavras torna-se automática. Adicionalmente, à medida que o leitor aprendiz vai ganhando automaticidade na identificação de palavras, vai ganhando a capacidade de ler com expressividade, o que reflete a extração de sentido do excerto do texto (Rasinski et al., 2016).

Chall (1996), no modelo de desenvolvimento da leitura que propõe, postula o desenvolvimento sequencial, primeiro o domínio da decodificação seguido da fluência. Também Morais (1997) se refere a este processo sequencial, referindo que quando o leitor consegue reconhecer as palavras de uma forma rápida e automática é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da decodificação e está pronto para avançar para o nível seguinte. Na mesma linha, Rasinski e colaboradores (2016) acrescentam que uma vez desenvolvida, por parte do leitor, essa postura de conforto relativamente ao texto impresso torna-se relativamente fácil focar-se na compreensão em vez de colocar a atenção na decodificação das palavras (Rasinski et al., 2016). No polo oposto, a leitura lenta, laboriosa e aborrecida terá um efeito negativo quer na fluência de leitura, quer na compreensão (Rasinski, 2000; Taub e Szente, 2012). Os baixos ritmos de leitura demonstram demasiado esforço cognitivo, fazendo com que não sobre memória de trabalho suficiente para ser usada nos segmentos seguintes do texto para o poder compreender (Bogan & Bell, 2015).

### ***2.1.1.3. Prosódia***

O termo prosódia é usado para descrever os aspetos tónicos e rítmicos do discurso (Dowhower, 1991; Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Kuhn & Stahl, 2003; Torgesen & Hudson, 2006). A definição de prosódia relacionada com a fluência na leitura oral inclui construtos como a expressividade, a inflexão, o ritmo, as pausas e o fraseamento (Bogan & Bell, 2015). Por outras palavras, é considerada como a musicalidade da linguagem oral, seja na leitura, seja na fala (Hudson, Lane, & Pullen, 2005; Rasinski, 2006). Para Rasinski (2006) a componente prosódica assenta no uso adequado do fraseamento e da expressão, do volume, do tom, da suavidade, do ritmo e das pausas nos locais apropriados. O mesmo autor afirma que ao introduzir prosódia na leitura, o leitor está a dar sentido ao texto, identificando nele os seus elementos sintáticos e semânticos, sendo capaz de emprestar ao texto a expressividade e

entoação corretas (Rasinski, 2006). Quando um leitor é capaz de, por exemplo: colocar ênfase vocal nas palavras apropriadas; subir e descer o tom de voz nos locais apropriados; usar a entoação interrogativa numa pergunta; representar características de diferentes emoções com a voz e fazer pausas de frase em frase, respeitando a pontuação, então muito certamente está a fazer uma interpretação ativa e a construir um significado a partir do texto (Wendling & Mather, 2008; Rasinski, 2008). A prosódia representa o ponto em que a fluência se liga diretamente à compreensão (Rasinski, 2008). Quando os leitores introduzem a prosódia nas suas leituras (recorrendo aos seus diferentes constituintes) e têm a precisão e a velocidade de leitura bem desenvolvidas conseguem construir sentido para o que leem (National Reading Panel, NICHD, 2000; Penner-Wilger, 2008; Rasinski, 2006).

### **2.1.2. Fluência e compreensão da leitura**

Vários estudos demonstraram a importância da fluência na compreensão da leitura (Denton et al., 2011; Fuchs, et al., 2001; Klauda & Guthrie, 2008; Padeliadu & Antoniou, 2014; Petscher & Kim, 2011; Price et al., 2015; Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009; Veenendaal, Groen, & Verhoeven, 2015, Yildiz et al., 2014). No entanto, as relações entre fluência e compreensão são mais fortes nos anos iniciais de escolaridade. Dado que se espera que a leitura atinja automaticidade nos anos iniciais, é compreensível que as relações entre a fluência e a compreensão sejam menores à medida que a escolaridade avança.

No trabalho publicado por Fuchs e colaboradores (2001) considera-se a fluência de leitura como indicador da competência em leitura. Para contrastar o critério de validade de várias medidas de leitura foi usado o teste de Compreensão de Leitura do Stanford Achievement Test (Gardner, Rudman, Karlsen, & Merwin, 1982) correlacionando quatro medidas alternativas. Três dessas medidas alternativas foram consideradas medidas diretas de compreensão de leitura (resposta a questões de compreensão, reconto de excertos do texto, teste de lacunas) e a quarta medida foi a fluência da leitura oral. Neste estudo participaram 70 alunos, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos, e demonstrou-se que existe uma correlação estatisticamente significativa e de magnitude elevada entre a fluência de leitura e a compreensão, comprovando assim a fluência de leitura como um bom preditor da compreensão leitora. As correlações observadas para as diferentes medidas de avaliação da compreensão da leitura foram de 0,82, 0,70 e 0,71 para as respostas a perguntas, para o reconto e para o preenchimento de lacunas, respetivamente. Os testes de diferenças entre essas correlações demonstraram que a correlação para a fluência da leitura oral foi

significativamente maior do que a correlação para cada uma das três medidas diretas de compreensão de leitura. Embora cada medida se correlacionasse bastante bem com a medida de critério, é notável que a fluência da leitura oral dos alunos estava fortemente associada à capacidade de ler excertos e responder a perguntas sobre esses excertos num teste de compreensão da leitura amplamente utilizado. Os resultados deste estudo são consistentes com a ideia que emerge das revisões realizadas por Hosp e Fuchs (2005) e Marston (1989), que referem que o nível de fluência em leitura reflete as diferenças entre sujeitos na compreensão da leitura.

Corroborando a ideia de Fuchs e colaboradores (2001), vários autores referem que os alunos que não conseguem automatizar a leitura nos primeiros anos de escolaridade apresentam um padrão de declínio na leitura nos anos seguintes e tendem a apresentar dificuldades de compreensão (Denton; 2012; Denton et al., 2011; Kim, Samson, Fitzgerald, & Hartry, 2010).

Assim, pode dizer-se que um leitor se torna fluente quando aprende a reconhecer as palavras fácil e rapidamente, usando a maioria dos seus recursos cognitivos para agrupar as palavras em unidades sintáticas e para compreender e interpretar o texto (National Reading Panel, 2000).

Klauda e Guthrie (2008) efetuaram um estudo em que analisaram a relação de três níveis de fluência de leitura (leitura de palavras, leitura de unidades de sentido e leitura de texto) e a compreensão da leitura, junto de 278 alunos do 5.º ano de escolaridade. As análises de regressão efetuadas revelaram que a fluência da leitura se relacionava unicamente com o desempenho num teste estandardizado de compreensão da leitura (Gates-MacGinitie Reading Test – GMRT, nas formas S e T), incluindo a habilidade de fazer inferências e o estabelecimento de relações com o conhecimento prévio dos alunos. Verificaram correlações significativas e elevadas entre a fluência de leitura e compreensão da leitura nesse ano de escolaridade, concluindo assim que a fluência era preditora da compreensão da leitura. Os autores mostram que analisando a adição do efeito de cinco variáveis estudadas de forma independente (conhecimento prévio, inferências, velocidade de leitura de palavras, leitura de unidades de sentido e leitura do texto), estas contribuem com 75% da variação na compreensão da leitura. Além disso, tendo efetuado regressões hierárquicas usando dados longitudinais sugerem uma relação bidirecional entre a fluência e compreensão de leitura, confirmando a afirmação de Stecker, Roser e Martinez (1998) de que a fluência de leitura é, em simultâneo, um contributo e um produto da compreensão da leitura. Na mesma linha

Pikulski e Chard (2005) defendem que a fluência e a compreensão da leitura têm uma relação causal recíproca.

Rasinski, Rikli e Johnston (2009) estudaram o contributo da fluência de leitura na compreensão e nas dificuldades de leitura com 6100 alunos do 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade. Argumentam os autores (Rasinski, Rikli, & Johnston, 2009) que a fluência de leitura é tradicionalmente considerada como um objetivo de leitura que é ensinado nos anos iniciais do percurso escolar do aluno. Os autores desafiam essa noção, explorando o papel do contributo da fluência de leitura para a proficiência e dificuldades na leitura entre alunos de anos posteriores de escolaridade (3.º, 5.º e 7.º anos). Usaram como medida de fluência de leitura a prosódia (expressividade) em vez do reconhecimento automático de palavras (velocidade). Justificam esta opção referindo que a prosódia é identificada por vários autores como um componente essencial da fluência de leitura (e.g., Allington, 1983; Kuhn, & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Rasinski, & Hoffman, 2003) e que funciona como um indicador fiável da tentativa dos leitores de entender o que leem, pois sem tal entendimento, seria impossível aplicar esses elementos de forma adequada. É, por isso, plausível que as atividades de ensino destinadas a desenvolver a fluência dos alunos (automaticidade e prosódia) levem a melhorias na sua compreensão. A compreensão da leitura foi medida através da nona edição do teste estandardizado Stanford Achievement Test (SAT9). Os resultados mostram que nos três anos de escolaridade estudados uma significativa e substancial variância na compreensão da leitura silenciosa é partilhada ou pode ser atribuída à fluência da leitura, medida através da prosódia. A variância obtida é de .402, .432 e .326 para o 3.º, 5.º e 7.º anos de escolaridade, respetivamente, significando, assim, que entre 30 a 40% da variância da compreensão da leitura é explicada pela fluência de leitura. Estes resultados corroboram os obtidos por Miller e Schwanenflugel (2006) e por Whalley e Hansen (2006), com alunos do 3.º e 4.º anos, respetivamente, que apontam para uma ligação causal entre a prosódia e a compreensão.

Em 2011, Petscher e Kim realizaram um estudo transversal com 34855 alunos do 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade do ensino básico ( $n = 9003$ ;  $n = 12597$ ;  $n = 13,255$ , respetivamente), com o objetivo de avaliar se a fluência seria preditor da compreensão leitora. Usaram como instrumento de avaliação da fluência de leitura o teste estandardizado DIBELS (The Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills - DIBELS, Official DIBELS home page. Eugene, Oregon: University of Oregon Center on Teaching and Learning) e para a compreensão da leitura a décima edição do Stanford Achievement Test (SAT10, Pearson PLC). Os autores investigaram a fluência de leitura como preditor da compreensão de leitura

no final do 1.º, 2.º e 3.º anos de escolaridade, usando diferentes tipos de resultados (a média da leitura de três excertos, a média do texto que contém os três excertos, a média dos excertos 2 e 3 e o resultado da leitura do excerto 3). Os resultados revelaram que a relação entre fluência de leitura e compreensão de leitura variou em função da fluência de leitura dos alunos e que os resultados da avaliação da fluência de leitura no início do ano letivo é preditora do desempenho em compreensão de leitura no final do ano letivo. Os alunos que revelaram melhor desempenho na compreensão da leitura eram aqueles que apresentavam melhores níveis de fluência de leitura, pelos que os autores concluíram que a fluência de leitura é um preditor da compreensão da leitura.

No mesmo ano, Denton, Barth, Fletcher, Wexler, Vaughn, Cirino, Romain e Francis (2011) efetuaram uma investigação com 1421 alunos, entre o 6.º e o 8.º ano de escolaridade com a finalidade de verificar se existia uma correlação entre a fluência e a compreensão da leitura. Como instrumentos de medida da fluência de leitura utilizaram-se o ORF Curriculum-Based Measurement, o TOWRE e o ORF CBM Word Fluency. Este estudo obteve duas importantes conclusões relativamente ao papel da fluência de leitura na compreensão da leitura no 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. Primeiro, evidencia-se uma correlação positiva e significativa entre os resultados obtidos nas medidas de fluência de leitura com a compreensão da leitura nos alunos do 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade. No entanto, verifica-se que, quando comparadas com a correlação evidenciada para os alunos de 1.º ciclo do ensino básico, a correlação entre estes dois constructos é moderada ( $r = .50-.51$ ) e inferior à reportada para alunos em anos de escolaridade anteriores. Estes resultados são similares aos observados por Silbergliitt, Burns, Madyun, e Lail (2006) e por Torgesen, Rashotte, Alexander, Alexander, e MacPhee. (2003), que encontraram correlações entre a fluência de leitura e a compreensão de leitura do 6.º para o 8.º anos de escolaridade, com variâncias entre .50 e .60, que, quando comparados com as relatadas por Hosp and Fuchs (2005;  $r = .79-.84$ ), do 1.º para o 4.º anos de escolaridade, se revelam inferiores. Assim, este estudo demonstra que a relação entre a fluência de leitura e a compreensão da leitura é diferente nos anos iniciais escolaridade e nos anos intermédios do ensino básico. Pode concluir-se que os investigadores obtiveram correlações estatisticamente significativas, de magnitude moderada entre a fluência de leitura e a compreensão leitora, que se mantiveram constantes ao longo dos três anos.

Posteriormente, Padeliadu e Antoniou (2014) realizaram um estudo com 1070 alunos do 1.º ao 9.º ano de escolaridade ( $n = 114, n = 113, n = 129, n = 126, n = 126, n = 134, n = 108, n = 112, n = 108$ , respetivamente), com o qual pretendiam estudar de que forma a

descodificação, a fluência de leitura e a compreensão leitora se desenvolvem ao longo dos nove anos de escolaridade e que variância da compreensão da leitura é predita pela descodificação e pela fluência de leitura em cada um dos nove anos de escolaridade. Foi utilizado um instrumento de avaliação com base no Test of Reading Performance (Padeliadu & Sideridis, 2000; Sideridis & Padeliadu, 2000) e que avaliou os três construtos: descodificação, fluência e compreensão. No que diz respeito às relações entre habilidades básicas e compreensão de leitura, os resultados também indicam a existência correlações positivas significativas entre quase todas as condições prévias e compreensão de leitura em todos os anos de escolaridade. Os autores verificaram que a fluência apresentava fortes correlações com a compreensão, e que apenas a descodificação de palavras e a fluência estavam consistentemente correlacionadas com todas as medidas de compreensão em cada ano de escolaridade. Acrescentam ainda que ficou provado que até nos anos de escolaridade mais avançados a fluência é um preditor significativo da compreensão. No entanto, a correlação entre a fluência e a compreensão da leitura é mais forte nos anos do 1.º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º anos) e mais fraca nos anos posteriores, com exceção dos alunos desses ciclos com dificuldades de leitura, em que a fluência se mantém fortemente correlacionada com a compreensão.

Os resultados deste estudo indicam que, mesmo em ortografias mais transparentes do que o Inglês, ao longo dos 9 anos de escolaridade estudados, cerca de um terço da variância na compreensão da leitura pode ser explicada pela descodificação e/ou fluência de leitura. O 4.º ano de escolaridade torna-se um ponto de viragem quando se investiga a previsão da compreensão de leitura com base na descodificação e fluência, pois até ao 4.º ano há um papel consistente tanto de descodificação quanto de fluência, enquanto apenas a fluência parece ser um preditor constante até ao 8.º ano. Analisando apenas a fluência de leitura como preditor da compreensão de leitura constata-se que existe uma correlação forte e positiva com a compreensão da leitura no 1.º ciclo do ensino básico, aumentando do 1.º ano para o 2.º ano de escolaridade e diminuindo no 3.º e 4.º anos de escolaridade. Conclui-se assim que a fluência de leitura é um forte preditor da compreensão da leitura nos 4 anos de escolaridade do 1.º ciclo. Relativamente ao 1.º ano de escolaridade, os autores verificaram que um terço da variância na compreensão da leitura se devia às competências básicas de leitura (descodificação e fluência), não havendo diferenças significativas entre elas. Já no que diz respeito ao 2.º ano de escolaridade, apenas a fluência de leitura foi um preditor significativo na compreensão, explicando 22% da variância. No 3.º ano de escolaridade, a descodificação de palavras e a fluência foram preditores significativos da compreensão da leitura, explicando

29,3% da variância. O mesmo acontece para o 4.º ano de escolaridade em que a variância explicada pela descodificação de palavras e pela fluência de leitura se cifrou em 24,7%. No 5.º ano de escolaridade a descodificação de palavras assume-se como o único preditor com significância, explicando 26% da variância na compreensão da leitura. Já no 6.º ano de escolaridade 31,3% da variância na compreensão da leitura é explicada pelas habilidades básicas de leitura (descodificação de palavras, descodificação de pseudopalavras e fluência), mas apenas a fluência emerge como um preditor significativo da compreensão. No 7.º ano 15,6% da variância na compreensão da leitura é explicada pelas habilidades básicas, mas apenas a descodificação de palavras é um preditor significativo.

No que diz respeito à compreensão de leitura no 8.º ano de escolaridade, 23,5% da variância foi explicada pelas habilidades básicas de leitura. No entanto, os seus coeficientes não são significantes. Os resultados não se assemelharam ao padrão básico de resultados de habilidades de leitura observados para os restantes anos de escolaridade, incluindo o 9.º ano de escolaridade. No 9.º ano de escolaridade a fluência assume-se como preditor positivo na compreensão de leitura ( $b_{fluency} = .053$ ,  $p = .002$ ), ao contrário da descodificação de palavras e da descodificação de pseudopalavras, o que explicam menos de 11,6% da variância na compreensão da leitura.

Em 2014, Yildiz e colaboradores encontraram resultados que corroboram os de Rasinski, Rikli e Johnston (2009), mostrando, num estudo com 119 alunos do 5.º ano, que os três componentes da fluência de leitura – precisão, velocidade e prosódia – explicam, respetivamente 10%, 18% e 21% da variância ao nível da compreensão da leitura. Quando consideradas apenas a precisão e a velocidade, estas explicam, em conjunto, 19% da variância ao nível da compreensão leitora. Em conjunto, os três componentes explicam 23% da variância na compreensão da leitura, mantendo-se, neste caso, apenas a prosódia como preditor significativo da compreensão da leitura. Os autores explicam este facto referindo que o desenvolvimento da prosódia só acontece quando os leitores adquirem um determinado patamar de fluência e de precisão na identificação de palavras escritas. A prosódia seria, então um componente mediador entre as habilidades de descodificação e a compreensão da leitura para aumentar a compreensão.

Veenendaal, Groen e Verhoeven (2015), num estudo com uma amostra de 98 crianças holandesas do 4.º ano, examinaram o papel da fluência de leitura como preditora da compreensão, considerando velocidade, precisão (pcpm) e prosódia. Os autores encontraram evidências de que a prosódia explica a variância nos desempenhos ao nível da compreensão leitora (e.g., melhor entoação na leitura esteve associada a melhores desempenhos nas tarefas

de compreensão). Existem evidências empíricas de que a prosódia é preditora da compreensão da leitura (Klauda & Guthrie, 2008; Miller & Schwanenflugel, 2006), mas nessas investigações a identificação de palavras escritas e a velocidade explicam parcialmente a variância na compreensão da leitura. Veenendaal e colaboradores (2015) não observaram essa influência na amostra de alunos deste estudo. Tanto Tilstra e colaboradores (2009) como Silverman e colaboradores (2012) mostram que a velocidade e precisão explicam a variação adicional na compreensão da leitura depois de adquiridas as habilidades de decodificação e compreensão da linguagem. Tilstra e colaboradores (2009) investigaram as componentes do Modelo Simples de Leitura, numa amostra de 271 alunos, do 4.º, 7.º e 9.º anos, e mostraram que, após adquirida a decodificação, a velocidade, precisão e conhecimento da linguagem oral exercem maior influência à medida que as crianças progrediam na escolaridade. Silverman e colaboradores (2012), utilizando uma amostra de 248 alunos do 4.º ano, mostraram que a velocidade e a precisão são os fatores que mais influenciam a compreensão da leitura. Em ambos os estudos a prosódia não assume papel relevante. Já o estudo de Veenendaal e colaboradores (2015) mostrou que a prosódia é o fator mais influente na compreensão da leitura. Segundo os autores essa diferença pode resultar da transparência ortográfica da língua. A consistência orto-fonológica é relativamente alta em holandês e a precisão de leitura atinge rapidamente o efeito de teto em crianças que aprendem a ler em holandês (na amostra utilizada, uma média de 97% das palavras no texto foram lidas corretamente).

Por sua vez, Price e colaboradores (2015) analisaram o impacto da fluência de leitura oral e da fluência de leitura silenciosa na compreensão leitora, recorrendo a uma amostra de 98 alunos do 4.º ano de escolaridade, e concluíram que estes dois termos se apresentam como construtos separados e que apenas a fluência de leitura oral contribui significativamente para a compreensão leitora. A fluência de leitura oral revelou ser mais preditiva da compreensão da leitura nos testes SEM (Structural Equation Modeling) e, por outro lado, os alunos que participaram neste estudo responderam corretamente a mais 1,5 perguntas após a leitura oral do que após a leitura silenciosa. É importante notar que as medidas de fluência em leitura silenciosa não contribuíram significativamente para a compreensão de leitura. Estes resultados são consistentes com alguma literatura, que sugere que, antes do 5.º ano, os alunos compreendem melhor após a leitura oral do que após a leitura silenciosa (Elgart, 1978; Fletcher & Pumphrey, 1988; Prior & Welling, 2001).



### **2.1.3. A fluência de leitura ao longo do 1.º Ciclo do Ensino Básico**

A relação entre fluência e a compreensão da leitura varia ao longo do percurso escolar e conforme a leitura se desenvolve (Kim et al., 2012, 2014; Kim & Wagner, 2015). Na fase inicial (1.º ano de escolaridade), quando a descodificação é o principal foco do ensino e da aprendizagem da leitura, a identificação rápida de palavras escritas é o fator mais importante, mas numa fase posterior, a fluência de leitura assume o papel de relevo na compreensão da leitura, voltando a decrescer a partir do final do 1.º ciclo do ensino básico, isto é, quando esta habilidade já está completamente desenvolvida (Kim et al., 2012, 2014; Kim & Wagner, 2015).

De facto, o estudo efetuado por Kim e colaboradores (2014), com uma amostra de 98 alunos coreanos do nível pré-escolar e 170 do 1.º ano de escolaridade, mostra que a relação da fluência de leitura com a compreensão da leitura varia ao longo da escolaridade. A natureza da relação muda em função das habilidades de leitura das crianças. A identificação de palavras escritas assume o papel de ponte para a compreensão da leitura para os alunos do jardim-de-infância, no entanto, no 1.º ano de escolaridade a compreensão da língua oral explica a maior variância na compreensão de leitura. Resultados semelhantes foram evidenciados por crianças de língua inglesa. A fluência na leitura não assume papel de relevo em crianças na fase inicial da leitura (isto é, no primeiro ano), mas já assume papel importante nos leitores do 2.º ano de escolaridade (Kim et al. 2012). Desta forma, os resultados da investigação para a língua inglesa e para a língua coreana sugerem que o papel de "ponte" da fluência de leitura (Chard et al., 2006, Kuhn et al., 2010, Pikulski & Chard, 2005; Raskinski, 2004) muda em função do desenvolvimento da habilidade de leitura das crianças. Por exemplo, a correlação entre a rápida identificação de palavras escritas e a compreensão de leitura diminuiu de 0,90 para 0,77 do 1.º ano para o 4.º ano de escolaridade, e a correlação entre compreensão da língua oral e compreensão da leitura aumenta de 0,70 para 0,90 do 1.º ano para o 4.º ano, na língua inglesa (Kim et al., 2012). Esse padrão foi encontrado no presente estudo, para a língua coreana, de tal forma que a rápida identificação de palavras escritas está forte e unicamente relacionada com a compreensão de leitura no jardim-de-infância ( $r = 0,88$ ), mas apenas moderadamente relacionada para os alunos do 1.º ano de escolaridade ( $r = 0,54$ ). Por outro lado, a compreensão da língua oral relacionou-se moderadamente com a compreensão da leitura ( $r = 0,55$ ) para os alunos do jardim de infância, mas mostrou uma forte relação para os alunos do primeiro ano ( $r = 0,91$ ). Em resumo, os

estudos confirmam a natureza evolutiva das relações entre a identificação de palavras escritas, a fluência de leitura e a compreensão da leitura.

Num estudo longitudinal do 1.º ao 4.º ano, com 316 alunos, Kim e Wagner (2015) mostraram que o papel da fluência de leitura muda ao longo do tempo conforme a proficiência de leitura das crianças. Na fase inicial do desenvolvimento da leitura (1.º ano), a fluência na leitura não está relacionada com a compreensão de leitura além identificação de palavras escritas e da compreensão da língua oral. Entre o 2.º e o 4.º ano, porém, a fluência na leitura explicou completamente a relação entre a fluência na leitura de palavras e a compreensão de leitura, ao passo que mediu parcialmente a relação entre compreensão auditiva e compreensão de leitura. Esses resultados sugerem que a fluência na leitura de texto é uma construção dissociável que desempenha um papel evolutivo na aquisição de leitura. Afirmam os autores que a fluência na leitura se desenvolve em grande parte a partir da rápida identificação de palavras escritas, mas também envolve processos relacionados com o significado das palavras e associados ao contexto e, portanto, envolve a compreensão da linguagem oral. Inicialmente, a fluência na leitura estava altamente relacionada com a rápida identificação de palavras escritas ( $r = 0,96$  no 1.º ano), mas com o desenvolvimento da leitura a compreensão do texto é mais influenciada pela compreensão auditiva ( $\gamma = 0,08$  no 1.º ano, para  $\gamma = 0,30$  no 4.º ano) e cada vez mais dissociada da rápida identificação de palavras escritas. Os autores (Kim & Wagner, 2015) demonstram que na fase inicial da aprendizagem a lenta e laboriosa identificação de palavras restringe em grande parte a leitura (compreensão) e, à medida que as crianças desenvolvem habilidades de leitura de palavras (automaticidade), mais recursos cognitivos estão disponíveis para processos relacionados com o significado (Jenkins et al., 2003; Stanovich, 1980). A linha de estudos recentes com crianças de língua inglesa e coreana (Kim et al., 2011, 2012, 2014), fornece suporte empírico à tese de que a fluência de leitura é uma construção separada da identificação e palavras escritas porque é uma função não apenas de fluência na leitura de palavras, mas também de compreensão auditiva. Assim, a fluência de leitura de um texto atua como uma ponte entre a rápida identificação de palavras escritas e entre a compreensão da língua oral e a compreensão da leitura (Pikulski & Chard, 2005).

O estudo de Ribeiro e colaboradoras (2015), realizado em Portugal, com 76 alunos do 2.º ano de escolaridade e 83 alunos do 4.º ano de escolaridade, demonstra que no 2.º ano de escolaridade existem grandes coeficientes de correlação entre a compreensão da leitura, a fluência e o reconhecimento de palavras. Já no 4.º ano de escolaridade verificaram-se médios a grandes coeficientes de correlação entre a compreensão da leitura e o reconhecimento de

palavras e um coeficiente de correlação pequeno a médio entre a compreensão da leitura e a fluência. No 2.º ano de escolaridade, a fluência, o reconhecimento de palavras, o vocabulário e a memória de trabalho prediziam em 59% a variância na compreensão da leitura. A fluência, o vocabulário e a memória de trabalho assumiram-se como preditores estatisticamente significativos da compreensão da leitura, e, de entre estes, a fluência assumiu o maior efeito na compreensão. Os resultados deste estudo são consistentes com os obtidos noutros estudos (e.g., Padeliadu & Antoniou, 2014), que referem que a correlação entre a compreensão da leitura e a fluência vai enfraquecendo ao longo da escolaridade.

#### **2.1.4. A fluência de leitura e a consistência ortográfica**

Para as crianças que aprendem a ler numa ortografia opaca, como, por exemplo, a inglesa, a contribuição da fluência na compreensão da leitura foi observada no 2.º ano de escolaridade (Kim et al., 2012) e no 4.º ano de escolaridade (Jenkins et al., 2003; Kim & Wagner, 2015; Klaua & Guthrie, 2008). Para crianças que aprendem a ler numa ortografia relativamente transparente, como, por exemplo, a coreana, o contributo da fluência de leitura foi observado logo nos anos iniciais, começando até no pré-escolar (Kim et al., 2014). Esta constatação para a língua coreana leva a questionar se o padrão de progressão do desenvolvimento observado em inglês é replicado nas línguas com uma ortografia mais transparente (Kim et al., 2011, 2012, Kim & Wagner, 2015). Teoricamente, espera-se que o padrão de progressão do desenvolvimento da fluência seja semelhante entre as ortografias opacas e transparentes, pois, à medida que as crianças desenvolvem habilidades de leitura de palavras, os seus recursos cognitivos podem ser alocados para a construção do que parece estar relacionado com fluência de leitura (Kim, 2015). Embora as ortografias opacas e transparentes tenham diferenças em termos da aquisição de leitura de palavras (Frost, Katz, & Bentin, 1987; Seymour, Aro, & Erskine, 2003), o padrão geral do desenvolvimento de fluência de leitura e da compreensão de leitura parecem ser semelhantes (Kim, 2015).

A relação da fluência de leitura com a compreensão da leitura demonstrada no estudo de Kim e colaboradores (2014) é semelhante entre os alunos do jardim de infância na Coreia e os alunos do 1.º ano alfabetizados na língua inglesa (Kim et al., 2011). A explicação pode ser atribuída à transparência da ortografia coreana, bem como ao contexto educacional na Coreia, pois normalmente as crianças coreanas começam a receber instrução de alfabetização no ensino pré-escolar, aos 4 anos.

Seymour e colaboradores (2003) mostraram que a aquisição de leitura de palavras é mais fácil e mais rápida em ortografias transparentes. No entanto, mesmo com a natureza relativamente transparente da ortografia coreana, após um ano de ensino da leitura, os resultados mostram que as relações para os alunos do pré-escolar em coreano são semelhantes às identificadas nos alunos do 1.º ano de língua inglesa nos Estados Unidos. É claro que os alunos do pré-escolar deste estudo têm habilidades suficientes de alfabetização básica, como se evidencia pelo facto de a maioria dos sujeitos ter sido capaz de executar tarefas de leitura de texto e de compreensão de leitura (Kim et al. 2014).

## **2.2. Estratégias de ensino da fluência de leitura**

Demonstrada a relação entre a leitura fluente e a compreensão, vários investigadores (Bashir & Hook, 2009; Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Rasinski, 2010; Therrien, 2004; Welsch, 2006), nas últimas décadas, têm salientado a relevância da promoção da fluência de leitura nos anos iniciais da escolaridade e, em particular, com alunos que revelam dificuldades nesta área (Chard, Ketterlin-Geller, Baker, Doabler, & Apichatabutra, 2009). A associação sistemática que tem sido observada entre fluência e compreensão explica a elaboração de programas que permitam aos alunos não fluentes melhorarem os seus níveis de desempenho (Fenty, Mulcahy, & Washburn, 2015; Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012; Hoffman, 1987; Hoffman & Crone, 1985; Kuhn et al., 2006; Montgomerie, Little, & Akin-Little, 2014; Robson, Blampied, & Walker, 2015; Stahl & Heubach, 2005; Turner, 2012).

A aquisição da fluência de leitura tem por base um treino sistematizado de técnicas de automatização que permitem passar de uma decodificação lenta e custosa (ignorando frequentemente a pontuação e a entoação) para uma decodificação automática, libertando a atenção para outros aspetos do processamento de leitura, como a semântica, fundamental para uma boa compreensão da leitura (Navas, Pinto, & Dellisa, 2009). Assim, a incorporação de atividades de promoção da fluência em leitura nas atividades letivas curriculares é da maior importância para o sucesso na leitura e, conseqüentemente, para o sucesso escolar e social dos alunos.

Neste tópico far-se-á uma revisão das principais estratégias que vêm sendo utilizadas nos programas de treino (promoção) da fluência em leitura.

### 2.2.1. Modelagem da leitura

Muitos adultos têm entre as memórias mais agradáveis da infância alguém a ler para eles, quer tenham sido os pais, os avós ou os professores. Há qualquer coisa de prazeroso e confortável ao ouvir ler uma história por um adulto afetivamente significativo.

Embora no parágrafo anterior os professores tenham sido incluídos no grupo de adultos considerados afetivamente significativos, a experiência profissional mostra que a figura do professor está muito mais associada à avaliação da leitura do que à promoção da leitura prazerosa. No entanto, quanto esta acontece, os alunos deixam de se contorcer nervosamente, deixam de rir e de ter conversas paralelas e deixam-se transportar para outros tempos e lugares. Se tal acontece quando da leitura de fruição, a questão que se coloca é a transposição deste envolvimento quando o objetivo é o ensino.

O olhar encantado dos alunos enquanto ouvem ler revela cumplicidade e prazer. Esta mudança realça o papel do professor como modelo de leitura e como leitor.

Antes de os alunos se tornarem leitores fluentes necessitam entender o que é um leitor fluente. Muitos alunos poderão considerar a fluência de leitura apenas como ler depressa. Rasinski (2009) refere que esta concepção por parte dos alunos é consequência das práticas que visam unicamente aumentar a velocidade de leitura dos alunos. O mesmo autor (1989) refere que uma estratégia para ensinar corretamente aos alunos de que fluência de leitura não é ler depressa é fazer leituras modelo para eles, ou seja, a modelagem da leitura feita por um leitor fluente, neste caso o professor. Quando os professores leem para os alunos fornecem um modelo de uma leitura fluente, evidenciando todas as suas componentes (Rasinski, 2009). Chard e colaboradores (2002) referem a modelagem de leitura como uma estratégia assertiva para o desenvolvimento da fluência de leitura, em particular, e da leitura, em geral.

Ellery (2009) refere que os professores devem incorporar a leitura expressiva desde o início do ensino da leitura, através da modelagem. Dessa forma, os alunos aprenderão que através da leitura expressiva o texto ganha vida, tem sentido e propósito. A leitura sem expressividade é monótona, penosa e, acima de tudo, incompreensível. Muitas vezes, sem expressividade na leitura, o sentido do texto torna-se ambíguo e confuso e, mesmo conseguindo-o ler, os alunos não o compreendem (Kinniburgh & Shaw, 2007).

Pelo anteriormente referido, para que esta modelagem leitura surta os efeitos desejados, o professor deverá ler com expressividade, ou seja, recorrendo aos recursos prosódicos. Mais ainda, o professor deverá conversar com os alunos acerca do sentido do excerto que foi lido, destacando os elementos prosódicos como a entoação, o aumento ou

diminuição do ritmo, o aumento ou diminuição do volume, o tom, a suavidade, etc, confrontando essas características com o sentido do texto e, desta forma, levando os alunos a compreenderem o que necessitam fazer para tentarem ler com níveis semelhantes de prosódia (Rasinski, 2009).

Uma variante desta estratégia consiste na modelagem da leitura de uma forma não fluente, para que os alunos compreendam que uma leitura não fluente prejudica a compreensão do texto (Rasinski, 2009).

Fazer leituras modelo com regularidade aumentará também a motivação dos alunos para a leitura, providenciará o aumento do vocabulário e ajudará na compreensão da leitura (Rasinski, 2009).

Rasinski (2010) indica como textos apropriados ao desenvolvimento desta estratégia os discursos, textos poéticos, artigos de jornal, letras de músicas e textos dramáticos. Ellery (2009) complementa referindo que os textos adequados para o desenvolvimento desta estratégia devem ter uma grande variedade de palavras e frases que permitam ao leitor usar a expressividade para dar sentido ao texto.

A primeira vantagem da modelagem oral da leitura é criar interesse e motivação para a leitura, além de melhorar a compreensão, desenvolver o vocabulário e promover o desenvolvimento da fluência (Rasinski, 2010). A modelagem oral da leitura expõe os alunos a textos que poderiam não ser capazes de ler por eles próprios e, ao serem expostos a esses textos de maior grau de dificuldade, aumentam o vocabulário e desenvolvem a compreensão (Cohen, 1968).

Durante a leitura do professor, os alunos percebem como este, usando a voz, cria o sentido do texto através da entoação, da expressividade, da leitura por unidades de sentido, das pausas, dos efeitos da pontuação, demonstrando que o significado do texto é expresso por outros componentes além das palavras, transmitindo-lhes a ideia que lendo oral ou silenciosamente têm de ler com expressividade e sentido (Rasinski & Padak, 2008).

Trealease (2006), e Ivey e Broaddus (2001) referem que sempre que se lê a uma criança está a enviar-se uma sensação de bem-estar e agradável ao seu cérebro, associando, desta forma, a leitura a uma atividade prazerosa, promovendo interesse e motivação. Hoffman, Roser e Battle (1993) referem que apesar de associar esta atividade sobretudo aos níveis de ensino pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico, esta revela também bons resultados com alunos de graus de escolaridade superiores.

Como referem Applegate e Applegate (2004), os professores desempenham um papel primordial na motivação para a leitura, logo uma atitude de pouco interesse, pouco empenho e

valorização ou a orientação da leitura para a realização de tarefas terá consequências nefastas na aplicação desta estratégia.

Vários autores (McCracken, 1971; Pilgreen, 2000) referem que apesar dos livros serem apelativos, de se criar um ambiente propício à leitura e situações de leitura prazerosa, estas não são condições suficientes para levarem um leitor relutante a ler e a envolver-se na leitura. Todos estes fatores estavam presentes nas escolas que participaram no estudo conduzido por Loh (2009), no entanto o fator determinante para esta estratégia resultar foi o professor. O professor é o único que pode influenciar o leitor relutante para ler, pois ele interage e é real. Ele é capaz de influenciar pelas palavras usadas e pelas ações realizadas, mas para isso acontecer deve, primeiramente, assumir o compromisso com a leitura. Somente através da modelagem persistente e sistemática, o professor pode ser a chave que abre o portão para o jardim de leitura. Isso foi comprovado por Day e Bamford (2002), quando apresentaram os 10 princípios para uma ampla abordagem de leitura para o ensino de leitura, onde se encontra o que refere que "o professor é um modelo de leitor" (p.139).

No estudo desenvolvido por Loh (2009) é identificada a atitude dos professores como desvantagem, pois o investigador conclui, que apesar de os professores acreditarem na importância da modelagem da leitura, ela não é uma atividade presente nas salas de aula.

Os professores precisam estar comprometidos com a leitura para envolverem os alunos (Baker, Dreher, & Guthrie, 2000), pois Garrett (2002) ao delinear os fatores afetivos e cognitivos que afetam as atitudes dos alunos e o conseqüente comportamento face à leitura, demonstrou que os professores têm um enorme impacto nas atitudes que as crianças desenvolvem. Geralmente, fazer com que a criança imite o professor na modelagem é mais eficaz do que a instrução para a leitura. Citando Nuttall (1996, p. 229), "*reading is caught; not taught. The teachers need to «catch» it before the students can do so.*

São vários os estudos empíricos que demonstraram, por unanimidade, que quando o professor modela a leitura para os alunos, a habilidade de leitura dos alunos aumenta naturalmente (Methe & Hintze, 2003; Pluck, Ghafari, Glynn, & Mcnaughton, 1984; Wheldall & Entwistle, 1988; Widdowson, Moore, & Dixon, 1996). Estes estudos são importantes na medida em que adotaram uma metodologia de reversão, isto é, o professor interrompeu a modelagem por um período de tempo e o nível de leitura dos alunos correlacionou-se positiva e diretamente com a ação do professor.

Pluck e colaboradores (1984) mostraram que os ganhos obtidos pelos leitores de baixo desempenho ensinados através desta estratégia foram maiores do que os obtidos por leitores de alto desempenho. Leitores de alto nível já têm hábitos de leitura.

### **2.2.2. Leitura por unidades de sentido**

A leitura por unidades de sentido é a habilidade de ler várias palavras em conjunto antes de fazer uma pausa, pois reconhecer as palavras escritas de forma rápida e precisa é determinante para ler, mas não é suficiente. Leitores fluentes relacionam conjuntos de palavras entre si para construir unidades de significado, reconhecendo o que é dado e o que é novo, o que lhe permite a construção de uma representação mental. Esta representação mental é elaborada a partir de informações de natureza lexical – as palavras, organizadas em frases de acordo com as regras da língua (sintaxe). O agrupamento das palavras em unidades de sentido é fundamental na compreensão das frases. Muitas das dificuldades de compreensão podem resultar da incapacidade de formar essas unidades de significado. Esta capacidade é tanto mais facilitada quanto maior for o nível de automatização na decifração das palavras (Viana, 2009).

A leitura palavra a palavra restringe ou inviabiliza a extração do significado geral do excerto que o aluno está a ler. Ao ler, o leitor deve proceder a uma leitura por unidades de sentido, o que melhora não só a velocidade como a compreensão (Ellery, 2009). A este propósito, refere Blevins (2001) que o estudo da gramática promove a fluência de leitura, pois os conhecimentos gramaticais ajudam a leitura por unidades de sentido. Viana (2009) complementa, referindo que a complexidade na articulação dos diferentes constituintes sintáticos e as alterações na ordem dos constituintes na frase, da posição do sujeito, ou a não coincidência da ordem sintática e da ordem natural dos acontecimentos são os fatores sintáticos que mais interferem na construção de sentido ao nível frásico.

A habilidade para associar frases importantes em parágrafos (excertos) coerentes é realçada quando o leitor compreende que os sinais de pontuação sinalizam o fim de uma frase e isso requer uma pausa na leitura (Stricklan, Ganske, & Monroe, 2002). Leitores fluentes usam a estratégia da leitura por unidades de sentido com o objetivo de ler as frases de forma que soem como se mantivessem uma conversa. Isso permite que a leitura flua e que o leitor se concentre em extrair sentido do material lido (Ellery, 2009).

A melhor estratégia consiste na divisão do texto por unidades de significado, com traços oblíquos, em que um traço representa uma pausa menor e dois traços representam uma pausa maior. Esta atividade permite que os leitores treinem a capacidade de fazerem curtas fixações oculares e sacadas mais longas (o salto do olhar de uma fixação para outra) (Ellery,



2009) e, como refere Rayner (1998), os leitores fluentes fazem fixações com menos tempo e sacadas mais longas.

### **2.2.3. Leituras repetidas**

A prática da leitura é de extrema importância para o desenvolvimento da automaticidade e da prosódia. Na maioria das configurações de ensino da leitura, a leitura abrangente, para apreensão do sentido global, é a prática mais comum de leitura. Também fora do contexto de ensino esta leitura abrangente é a forma mais comum de leitura, pois, o leitor lê uma história, um artigo, um livro, um relatório, entre outros documentos, e de alguma forma os compreende, e avança para outra leitura. Para alguns leitores, leitores aprendizes ou com dificuldades, a leitura abrangente não é a melhor forma, nem é suficiente para assegurar a fluência.

Samuels (1979) introduziu esta estratégia ao colocar alunos com grandes dificuldades de leitura a lerem excertos curtos de um texto várias vezes até atingirem um predeterminado nível de fluência. Uma vez atingido esse nível de fluência, os alunos avançavam para outro excerto do texto. O investigador observou que pela prática repetida de um excerto os alunos desenvolviam fluência nesse excerto. Mais importante, no entanto, foi que quando os alunos avançavam para outro excerto de texto, a leitura inicial era melhor (mais fluente) que a leitura inicial do excerto de texto anterior. Este progresso na leitura de um excerto para outro é a evidência de desenvolvimento da leitura ou de transferência de conhecimentos, como resultado das leituras repetidas.

As metodologias tradicionais de ensino da leitura consistem essencialmente na leitura em voz alta feita pelo professor e pelos alunos, cada um por sua vez. Assim, aos alunos com menor fluência é concedido menos tempo, ou seja, menos oportunidades de treino. Alguns alunos leem um texto uma vez e não o leem de forma fluente, por isso, em vez de avançarem para um novo texto, teriam maiores benefícios praticando a leitura do texto que não leram bem, ou de excertos do texto, várias vezes até fazerem uma leitura fluente. Para potenciar o treino na leitura, o aluno deve reler várias vezes um texto ou excerto de um texto adequado ao seu nível de escolaridade até atingir um nível de fluência satisfatório. Depois, o procedimento é repetido com um novo excerto ou texto. Nesta atividade de releitura dos textos, o aluno reconhece os padrões ortográficos das palavras, compreende a estrutura das frases e a organização do texto, que depois transferirá para as novas leituras. O treino com o mesmo texto promove também a motivação para a leitura, pois o aluno sente-se seguro e confiante e

tem a percepção da sua evolução enquanto leitor. Define-se esta estratégia de leitura como leituras repetidas (Rasinski, 2009).

Esta estratégia é a mais frequentemente reconhecida como potenciadora do desenvolvimento da fluência de leitura (NICHD, 2000; Rashotte & Torgesen, 1985) e da compreensão da leitura, para todos os leitores aprendizes e para os alunos com dificuldades de leitura (Stevens, Walker, & Vaughn, 2017). Quando o leitor repete a leitura os erros de reconhecimento de palavras diminuem, a velocidade de leitura é maior e a expressividade na leitura aumenta também (O'Connor, White, & Swanson, 2007; Samuels, 2006; Vadasy & Sanders, 2008). Acrescenta Ellery (2009) que esta estratégia é uma enorme oportunidade para praticar o reconhecimento de padrões e quando os alunos adquirem o ritmo correto de leitura do texto ficam motivados, com vontade de repetir a leitura desse texto e vão perdendo a aversão à leitura que eventualmente podem ter criado.

A este propósito, Sarah Dowhower (1989) identificou as mais-valias desta estratégia: auxilia os bons e maus leitores a convocarem os factos e ideias das suas leituras; auxilia os bons leitores a lembrarem-se e focarem-se na informação essencial de um texto lido.

As leituras repetidas promovem uma maior eficácia e eficiência da leitura, com maior precisão no reconhecimento de palavras escritas (Carver & Hoffman, 1981; Chomsky, 1976; Dahl, 1974; Dowhower, 1987; Herman, 1985; Neil, 1979; Rashotte & Torgesen, 1985, Samuels, 1979). Esta ideia resulta de um postulado lógico de Postlethwaite e Ross (1992) que afirmam que quanto mais lemos melhores leitores nos tornamos, pelo que um mais rápido e eficiente processamento do texto escrito resultará inevitavelmente em mais leituras ao longo do tempo.

No entanto, Rasinski (2010) alerta para o facto de as leituras repetidas poderem tornar-se numa tarefa mecânica, monótona e enfadonha para os alunos. Por isso, o professor tem de tornar a atividade de repetir leituras autêntica, envolvente e divertida para os alunos. É importante, por isso, dar aos alunos razões reais para os envolver na tarefa, por exemplo, a apresentação da leitura para uma plateia de ouvintes. Este objetivo pode ser o suficiente para eles ensaiarem, repetindo a leitura e, se fizerem uma boa leitura no momento da atuação, estarão conquistados para a tarefa.

Já em 1986, Koskinen e Blum, antecipando que as leituras repetidas e sem objetivo explícito podiam ser aborrecidas, criaram uma adaptação das leituras repetidas colocando os alunos a ler em pares – um aluno lia um excerto várias vezes enquanto o par ouvia a leitura, seguia a leitura silenciosamente e reagia à mesma – tornando as leituras repetidas mais motivantes ao envolver um aluno a ajudar o outro a desenvolver a fluência de leitura.

A investigação mostrou evidências empíricas de que o desenvolvimento da compreensão de um texto se transfere para textos ainda não lidos, nos anos de escolaridade correspondentes ao 1.º ciclo do ensino básico (Dowhower, 1987; Morgan & Lyon, 1979; Rasinki, Reutzel, Chard, & Linan-Thompson, 2011).

Morgan e Lyon (1979), num estudo desenvolvido durante seis meses, com alunos do ensino secundário com dificuldades de leitura, comprovaram ganhos de 11 meses, quando, alunos com dificuldades de leitura ganham menos de um mês por cada mês de ensino.

De facto, também, Rasinki, Reutzel, Chard e Linan-Thompson (2011) confirmam a eficácia das leituras repetidas como uma poderosa ferramenta no desenvolvimento da fluência em leitura. Comprovam que as melhorias na compreensão são essencialmente significativas quando os alunos são encorajados a reler (leituras repetidas) para extraírem o sentido/significado do texto, e não, meramente, para a velocidade.

O'Shea e Sindelar (1983), Bromage e Mayer (1986) e Mayer (1983) referem que as leituras repetidas são uma excelente estratégia de estudo, igual ou melhor do que outras mais complexas e penosas, como tirar notas, sublinhar, resumir ou parafrasear a informação do texto. As leituras repetidas auxiliam os alunos a memorizarem a informação importante de um texto, tal como, as ideias principais e o vocabulário importante, quer seja em textos escolares, do quotidiano ou em material escrito técnico e não familiar e, esta memorização, resulta na melhoria da resolução de problemas. Também Roser e Martinez (1985) afirmam que as leituras repetidas resultam numa melhor compreensão do texto e conduzem a um questionamento mais elaborado e introspetivo quando um texto é apresentado como uma “leitura oral repetida” (combinação de leitura em voz alta e leituras repetidas).

Therrien (2004), numa meta-análise de avaliação do efeito das leituras repetidas em textos familiares e não familiares, concluiu que esta estratégia melhora a fluência e a compreensão da leitura em textos familiares e realça evidências de que também melhora a fluência e a compreensão de leitura em textos não familiares através de tarefas de transferência.

#### **2.2.4. Leitura assistida**

A leitura assistida é uma estratégia usada para providenciar suporte ao leitor iniciante ou com dificuldades no processo de desenvolvimento da fluência de leitura. Esta “leitura social” beneficia o leitor porque lhe fornece suporte quando necessário e permite-lhe conversar acerca do texto que está a ler (Ellery, 2009), pois muitas das aprendizagens que

fazemos é observando alguém mais capaz em determinada tarefa, mas sobretudo tentando executar a tarefa lado a lado com essa pessoa. Aprendemos fazendo, sobretudo quando temos apoio de alguém que nos consegue orientar, explicar, demonstrar como se faz e ajudar a fazer até sermos capazes de o fazer sozinhos (Rasinki, 2010).

A leitura assistida pode ser vista como a ferramenta que permite passar da modelagem da leitura para a leitura independente (Rasinski, 2010).

A leitura assistida é uma forma de leitura em que um leitor lê um texto enquanto simultaneamente o ouve ler. Para os leitores aprendizes ou com dificuldades de leitura, ouvir ler um texto de forma fluente ao mesmo tempo que o leem é uma estratégia facilitadora do desenvolvimento da fluência de leitura (Rasinski, 2009). Esta estratégia deve ser usada para fornecer apoio ao leitor, ajudando-o a tornar-se fluente, pois a leitura com apoio permite que o leitor tenha ajuda quando precisa e, também, que tenha a oportunidade de conversar sobre o texto lido (Ellery, 2009; Rasinski, 2006).

A este propósito, o National Reading Panel (NICHD, 2000) menciona que as práticas de leitura em sala de aula que envolvem leituras orais repetidas com retorno sobre o lido e apoio ao leitor conduzem ao desenvolvimento da leitura com sentido, quer para os leitores fluentes, quer para os leitores com dificuldades de leitura.

As diferentes técnicas usadas na implementação desta estratégia permitem ao professor ou ao tutor apoiar o leitor ou tutorado permitindo-lhe ganhar confiança enquanto leitor (Foorman & Mehta, 2002; Shanahan, 2002; Samuels & Farstrup, 2006).

Em todas as variantes da leitura assistida existem pelo menos dois leitores que leem o mesmo texto ao mesmo tempo (Rasinski, 2010).

#### ***2.2.4.1. Leitura em eco***

A leitura em eco envolve a modelação por um leitor fluente aos alunos e o encorajamento para reler ou ecoar o mesmo texto, com apoio quando necessário. Na leitura em eco, o aluno, imediatamente, faz eco ou imita a leitura de um leitor proficiente. Ao fazê-lo, o aluno ganha confiança na leitura oral, torna-se proficiente na leitura de textos que seriam de elevado grau de dificuldade para ler sozinho (independentemente) e desenvolve a leitura por unidades de sentido e com expressividade (Allington, 2001; Gillet, Temple, & Crawford, 2004; Jonhs & Berglund, 2010).

A leitura em eco é uma estratégia de leitura fácil de implementar pelos professores e que promove o desenvolvimento da fluência em leitura, sobretudo dos leitores com

dificuldades, ao modelar uma leitura com ritmo e expressividade adequados, realçando as pausas e diferentes entoações e relacionando-as também com os sinais de pontuação. O professor modela habilidades importantes para o aluno se tornar um leitor bem-sucedido durante as atividades de leitura em eco.

Os alunos também podem ter dificuldade com o vocabulário dos textos. A leitura em eco ajuda os alunos a reconhecer novas palavras e a ler a um ritmo que é melhor para a compreensão. Se os alunos lerem num ritmo muito lento ou muito rápido, provavelmente terão dificuldade em compreender o que estão a ler. Com atividades de leitura em eco, os alunos são apoiados de modo a melhoraram a sua fluência em leitura.

#### ***2.2.4.2. Leitura em coro / Leitura em grupo***

A leitura em coro consiste na leitura oral e em uníssono do mesmo texto lido por toda a turma ou por um grupo de alunos. A leitura em coro ajuda a desenvolver a fluência, a autoconfiança e a motivação dos alunos. Como os alunos leem juntos em voz alta, aqueles que normalmente se sentem desconfortáveis ou nervosos ao ler encontram no grupo o suporte interno para a leitura.

Esta variante da leitura assistida proporciona aos leitores menos qualificados a oportunidade de praticar e receber suporte antes de serem obrigados a ler por conta própria, fornece-lhes um modelo para leitura fluente e ajuda a desenvolver a capacidade de identificar visualmente as palavras (Hasbrouck, 2006).

#### ***2.2.4.3. Leitura a pares***

A leitura a pares é uma estratégia identificada pela pesquisa como promotora do desenvolvimento da fluência de leitura em alunos com défice de fluência. Recorrendo a esta estratégia, os alunos leem em voz alta um para o outro. Um dos parceiros pode ter o papel de tutor e neste caso os leitores mais fluentes podem ser emparelhados com leitores menos fluentes, ou os alunos podem ser emparelhados com leitores do mesmo nível para reler um texto que já leram. A leitura aos pares pode ser usada com qualquer livro, revezando-se os leitores por frase, parágrafo, página ou capítulo (Fuchs, Fuchs, & Burish, 2000).

A leitura assistida permite ao leitor iniciante ou com dificuldade ganhar confiança e motivação ao ser apoiado por um leitor fluente. Nas suas diferentes variantes oferece diferentes vantagens, por exemplo, na leitura em coro pois permite maximizar o tempo de

leitura em sala de aula. Uma turma de vinte alunos lendo um texto de vinte linhas em uníssono certamente resulta em mais leitura por aluno do que cada aluno ler uma linha do texto, um de cada vez (Rasinski, 2010).

A leitura assistida, em qualquer das variantes, é uma poderosa forma de criar o sentimento de comunidade, de pertença e solidariedade entre os alunos da turma ou do grupo, oferece suporte e evita situações constrangedoras para os leitores com dificuldades ou iniciantes. Além disso, mesmo os alunos com maiores dificuldades conseguem ler, pois parecem seguir as pistas da leitura dos outros alunos à medida que se repete a leitura e a sua voz fica mais forte e confiante a cada leitura (Rasinski, 2010). Já a leitura em pares ou a leitura em eco permite criar uma relação de empatia e segurança com o leitor mais proficiente como o professor, os pais ou mesmo um colega leitor fluente. Relação que é essencial para ganhar segurança e motivação para a leitura (Topping, 1989).

Tal como na modelagem da leitura, também na leitura assistida a postura e comportamento do leitor tutor é de extrema importância para que esta estratégia funcione. Pois o tutor desempenha um papel primordial na motivação para a leitura, logo uma atitude corretiva e avaliativa em vez de uma atitude de apoio pode ter efeitos contrários aos desejáveis (Applegate & Applegate, 2004). O leitor tutor tem de estar comprometido com a estratégia e entender a forma como funciona e não exigir resultados à primeira leitura.

Recorrendo a esta estratégia, Heckelman (1969) criou o Neurological Impress Method (NIM). Este método consiste na leitura de um aluno, em voz alta, enquanto outro aluno age como tutor. Este programa foi aplicado durante seis semanas, em sessões com o tempo máximo de 15 minutos, que perfizeram 7 horas e 15 minutos por semana. Dos 23 alunos que constituíram a amostra, 22 obtiveram um ganho de dois níveis quando é esperado um nível de ano por ano de escolaridade e um aluno obteve um ganho de 6 níveis.

Também, Limbrick, MacNaughton e Cameron (1985, citados por Rasinski, 2010) aplicaram uma metodologia que consistia em leitura a pares, durante aproximadamente 20 minutos por dia, 7 dias por semana, com a duração de 6 a 10 semanas. Esta metodologia revelou ganhos de pelo menos 6 meses em relação ao expectável em rotinas normais do ensino da leitura. Também Topping (1989), recorrendo ao mesmo método, conseguiu três meses de ganho em fluência na leitura por mês de ensino/aplicação (o expectável é um mês de ganho por um mês de ensino). Segundo Carver (1989), consideram-se ganhos de um ano para um aumento entre 10 a 20 palavras por minuto, considerando Rasinski (2006) que um ano de ensino na língua inglesa corresponde a um aumento médio de 10 palavras por minuto.

Ainda dentro da estratégia da “leitura assistida”, Carol Chomsky (1976) verificou excelentes progressos não só nos textos trabalhados, mas também a transferência deste desenvolvimento da fluência na leitura para textos desconhecidos dos alunos. Verificou, ainda, que alunos com maiores dificuldades na leitura demonstraram maiores índices de desenvolvimento e uma melhor atitude e mais confiança face à leitura.

Marie Carbo (1978a; 1978b; 1981) em trabalhos desenvolvidos com alunos que revelavam severas dificuldades na leitura durante, pelo menos, dois anos, desenvolveu uma estratégia que consistia na leitura de um livro ao mesmo tempo que ouviam a gravação do mesmo texto. Esta estratégia demonstrou enormes ganhos na habilidade da leitura. Alguns alunos evoluíram até 30 palavras por minuto em apenas um mês, outros obtiveram ganhos de 1,3 anos (13 palavras por minuto) em apenas seis semanas de intervenção.

Na Nova Zelândia, Smith e Elley (1997) trabalharam com alunos com graves dificuldades na leitura. A estratégia consistiu em ler e ouvir repetidamente histórias que lhes interessavam (gravadas), em sessões diárias de 20-25 minutos, até considerarem que conseguiam ler os textos sozinhos. Este estudo decorreu durante 27 semanas, ou seja 3/4 do ano letivo. Os resultados obtidos por estes alunos excederam 3 vezes (2,2 anos) o desenvolvimento normal expectável para alunos sem dificuldades, o que não era o caso. Além disso, estes alunos mantiveram esse ganho após dois meses de férias de verão.

Com recurso à estratégia anteriormente mencionada, também Koskinen e colaboradores (1999) aplicaram um programa para alunos cuja língua materna era o inglês e alunos em que o inglês era a segunda língua e registaram resultados muito positivos para ambos os grupos. Os alunos que participaram no programa lendo livros com apoio das leituras gravadas revelaram estar altamente motivados para a leitura e 80% declararam que esta estratégia/atividade os ajudou a melhorar muito o seu nível de proficiência de leitura. Também os professores mencionaram a capacidade dos alunos para trabalharem textos mais difíceis e de grau de mais elevado referindo que os alunos se concentravam sobretudo no significado. Os professores manifestaram ainda que o programa promoveu uma mudança positiva de atitude dos alunos face à leitura.

### **2.2.5. Leitura de atuação**

Não sendo uma estratégia em si própria, nesta tese autonomiza-se a “leitura de atuação” uma vez que no Programa de Promoção da Fluência em Leitura esta atuação foi muitas vezes o objetivo para praticar a leitura através das estratégias anteriormente elencadas.

A modelagem, a repetição e as leituras assistidas foram efetivamente comprovadas como autênticas abordagens para o desenvolvimento da fluência em leitura e, desta forma, para o desenvolvimento da leitura, em geral. Apesar disso, os professores têm muitas vezes dúvidas sobre como integrar estas estratégias nas normais atividades de leitura de sala de aula. A maior dificuldade prende-se com a motivação. Solicitar a um aluno a leitura de um texto duas, três, quatro vezes, após este lhe ter sido lido, apenas com o objetivo de aumentar o nível de leitura, não parece uma atividade de leitura autêntica nem motivadora, porque os leitores fluentes não repetem várias vezes a leitura de um texto para o compreender (Rasinski, 2009).

Deste modo, a leitura-atuação (ler para os funcionários da escola, para os colegas da turma, para outras turmas, para ouvintes voluntários como os pais, avós), que culmina no final de sequência de atividades sinergicamente interligadas, pode muito bem ser o fator de motivação que torna a repetição das leituras um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo.

A leitura-atuação pode ser preparada em grupos de alunos ou individualmente sempre com o objetivo de a apresentar para um público. A pesquisa mostrou que a fluente leitura oral desenvolvida com o objetivo de demonstrar o desempenho, ou seja, atuar através da leitura para um público, leva os alunos ao empenho na sua preparação e é uma atividade prazerosa que, em última análise, conduz à compreensão de leitura (Rasinski, & Hoffman, 2003).

O professor deverá envolver os alunos, selecionando um texto com frases repetidas, com refrões e/ou com diálogos de modo a que os alunos possam fazer uma atuação adicionando gestos, adereços e fazendo diferentes vozes.



### **3. PROGRAMAS DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA**

## **Introdução**

Um dos objetivos do ensino da leitura na fase inicial é o de ajudar os alunos a tornarem-se leitores fluentes. Como ficou demonstrado nos capítulos anteriores, a fluência na leitura facilita a compreensão da mesma, sendo um preditor do sucesso na leitura. Apesar disto, constata-se que os professores não trabalham especificamente o desenvolvimento da fluência de leitura, nem estão familiarizados com as estratégias que a permitem desenvolver.

No sentido de contribuir para a alteração deste panorama, foi nosso objetivo criar um programa de desenvolvimento da fluência em leitura que integrasse as estratégias definidas na literatura como promotoras de fluência e, essencialmente, que a sua integração nas atividades diárias da aula de leitura fosse exequível.

Seguindo as sugestões de Rasinski (2010), pretendia-se um programa que, através de uma variedade de atividades envolventes e que, comprovadamente, desenvolvessem a habilidade de reconhecimento de palavras, a fluência e a compreensão da leitura, ou seja, a leitura como um todo, potenciando sinergias. Pretendia-se, também, um programa que fosse facilmente integrado numa rotina de ensino.

Para a prossecução deste objetivo foi efetuada uma revisão bibliográfica relativa aos programas de promoção da fluência em leitura, que será, de seguida, apresentada. Numa primeira parte será apresentada uma síntese da revisão efetuada por Rasinski (2010) e, numa segunda parte, serão apresentados os programas publicados posteriormente.

### **3.1. Revisão de Programas de Promoção do Desenvolvimento da Fluência de Leitura a partir da efetuada por Rasinski (1985-2010)**

No livro “The Fluent Reader” (2010), Timothy Rasinski faz uma revisão dos programas que promovem o desenvolvimento da fluência em leitura. O autor considera como programas apenas os conjuntos de atividades que sinergicamente se combinam para desenvolver a fluência de leitura. Neste tópico, serão apresentados os 5 programas mencionados por Rasinski (2010): Oral Recitation Lesson – ORL (Hoffman, 1987; Hoffman & Crone, 1985), Fluency Oriented Reading Instruction – FORI (Kuhn e tal., 2006; Stahl & Heubach, 2005), Fluency Development Lesson – FDL (Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant,

1994; Rasinski & Padak, 2008), Fast Start (Rasinski, 1995) e Phrased Text Lesson – PTL (Rasinski, 1990, 1994).

### **3.1.1. ORL – Oral Recitation Lesson (Hoffman, 1987; Hoffman & Crone, 1985)**

O programa ORL integra um conjunto de estratégias de promoção do desenvolvimento da fluência de leitura: modelagem da leitura, leitura assistida; leituras repetidas e leitura de atuação.

É de implementação fácil, pois recorre às instruções programáticas que remetem para o trabalho com textos narrativos e textos informativos. Deste modo, não provoca grandes interferências no decorrer da aula de leitura e no cumprimento do programa curricular. O programa ORL revelou-se particularmente eficaz quando aplicado a alunos com baixos desempenhos em leitura.

A sua aplicação caracteriza-se por duas componentes: ensino direto e ensino indireto. Cada componente integra vários passos. A componente de ensino direto inicia-se com a leitura de um texto por parte do professor a um grupo de vários alunos. Depois da leitura, professor e alunos discutem o sentido e as informações veiculadas no texto e, no quadro, criam o mapa da história, identificando os elementos básicos da mesma: título, localização no espaço, localização no tempo, personagens, personagens principais, problema, ações e sequencialidade, resolução do problema.

O professor regista textualmente as respostas/frases dos alunos, analisando-as posteriormente e trabalhando-as numa atividade de trabalho sobre os aspetos linguísticos.

Posteriormente, o mapa completo da história é usado como ajuda visual para construir o sumário escrito da mesma.

A segunda parte da componente de ensino direto é descrita por Hoffman (1987) como uma fase interativa e de alto ritmo. Esta etapa começa com uma curta explicação acerca da importância de uma correta expressividade oral, centrada em aspetos como o ritmo, o tom, a articulação e a entoação.

Depois, com a adequada expressividade e entusiasmo, o professor lê um excerto do texto sobre o qual o mapa da história se baseia. Os alunos treinam a leitura desse excerto do texto, individualmente ou em coro, com o professor como ouvinte, providenciando suporte e apoio quando necessário e comentando a leitura dos alunos no intuito de melhorar a expressividade da mesma.

Ao longo do tempo, conforme os alunos se vão tornando leitores mais fluentes, o professor lê excertos maiores de texto ou mesmo a história toda.

Na terceira parte desta componente de ensino direto, o professor solicita aos alunos que selecionem um excerto do texto que eles queiram ler, para prepararem uma “atuação”, ou seja, a apresentação da leitura a um público.

De seguida, os alunos treinam esse excerto independentemente e depois leem para o grupo. Após cada leitura, o professor tece comentários realçando o desenvolvimento alcançado pelos alunos.

Esta fase de ensino direto requer duas a quatro sessões de leituras em grupo para completar a leitura da história. Quando o trabalho sobre essa história estiver completo avança-se para outra de mais elevado grau de dificuldade.

A componente de ensino indireto é uma atividade para todo o grupo turma com a duração aproximada de 10 minutos. Os alunos trabalham uma história que lhes foi atribuída anteriormente, na componente de ensino direto. Praticam a leitura dessa história numa leitura suave, num tom meramente audível (leitura murmúrio), para que todos os alunos possam treinar sem perturbar os colegas. Durante esta atividade, o professor trabalha individualmente com os alunos procurando atingir a mestria (para o segundo ano de escolaridade, segundo Hoffman, trata-se de 98% de precisão nas palavras lidas e 75 palavras lidas por minuto, com boa expressividade). Quando o professor se apercebe que o aluno atingiu a mestria no texto que está a trabalhar, coloca-o a trabalhar um texto com um maior grau de dificuldade. O programa ORL foi aplicado durante um ano letivo, 2 a 4 dias por semana conforme o texto e durante 30 a 45 minutos por dia.

Hoffman (1987) reporta que os alunos do segundo ano de escolaridade que trabalharam o ORL registaram progressos na leitura, especialmente aqueles que anteriormente, no ensino tradicional, tinham muitas dificuldades na leitura. O foco dos alunos na leitura mudou da identificação da palavra à compreensão, da precisão à fluência, do domínio superficial à mestria. Os alunos progrediram desde a leitura com o objetivo de identificar as palavras escritas para a leitura com vista à compreensão do texto.

Outras investigações, que implementaram o programa Oral Recitation Lesson, registaram desenvolvimentos nos alunos quer ao nível da fluência, quer ao nível da compreensão (Reutzel & Hollingsworth, 1993; Reutzel, Hollingsworth, & Eldredge, 1994). Reutzel e Hollingsworth (1993) fizeram um estudo com grupo experimental (2 turmas) e grupo de controlo (2 turmas) onde aplicaram o programa ORL, numa amostra constituída por 78 alunos (4 turmas) do 2.º ano de escolaridade, por um período de 4 meses. Os resultados

obtidos indicaram que os alunos que receberam a intervenção ORL apresentaram desempenho significativamente superior ao do grupo de controle em todas as áreas, exceto num dos subtestes de compreensão, onde não se registou diferença significativa para nenhum dos grupos. Segundo os autores, os resultados deste estudo indicam que o programa ORL é eficaz de na promoção do desenvolvimento da fluência de leitura dos alunos do 2.º ano de escolaridade, que foi medida pelo número de palavras lidas corretamente por minuto (pcpm), e o desempenho dos alunos a quem foi aplicado o programa ORL foi superior ao do grupo de controle (leitura de carreirinha) em três das quatro medidas de compreensão, mostrando um forte efeito do desenvolvimento da fluência na compreensão de leitura (Reutzel & Hollingsworth, 1993).

### **3.1.2. FORI – Fluency Oriented Reading Instruction (Kuhn et al., 2006; Stahl & Heubach, 2005)**

Este programa é uma adaptação do programa ORL de Hoffman (1987), mas recorrendo também a outros textos.

O FORI é um programa com uma rotina semanal, baseado em atividades de leitura assistida: leitura-eco, leitura aos pares, leituras repetidas.

No primeiro dia, o professor lê o texto aos alunos enquanto estes acompanham silenciosamente nos seus livros. Após esta leitura, procede-se à discussão do sentido do texto, compreensão do texto, incluindo vocabulário ou outras atividades relacionadas com o texto, incluindo as questões tradicionais sobre o texto (localização no espaço, no tempo, personagens, etc), questões criadas pelos alunos e organização gráfica da história (mapa da história, diagramas de Venn, etc).

No segundo dia de aplicação, o professor faz a leitura em eco do texto com os alunos. Lê duas ou três frases e os alunos repetem a leitura dessas frases. Este procedimento repete-se para os alunos que demonstram maiores dificuldades criando um grupo para esse efeito. A leitura é seguida por atividades relacionadas com o texto, tais como, perguntas escritas. Os alunos repetem a leitura do texto duas ou mais vezes, em casa, direcionada a um membro da família. A leitura em casa repete-se vários dias durante a rotina semanal. Aos leitores mais fluentes podem ser atribuídas outras atividades para casa.

No terceiro dia, os alunos leem o texto, em coro, com o professor. O professor monitoriza a leitura para se assegurar que todos os alunos estão envolvidos na atividade.

No quarto dia, os alunos leem o texto aos pares. Um aluno lê um excerto do texto oralmente enquanto o outro monitoriza e apoia se necessário. De seguida, invertem-se os papéis. O tamanho do excerto que cada aluno lê é definido entre eles, mas geralmente os alunos alternam páginas da história. Se o tempo da aula o permitir a atividade repete-se alternando os excertos que cada um lê.

No quinto e último dia da rotina semanal de aplicação do programa FORI os alunos desenvolvem atividades relacionadas com o texto, normalmente as que são propostas pelo manual. Estas atividades podem ser feitas em grupo-turma, de forma a rever os conteúdos do texto e solicitando aos alunos a leitura oral de determinados excertos conforme essas atividades, ou, para os alunos com mais dificuldades, propondo a repetição da leitura em casa para realizar essas atividades. No final da semana os alunos terão lido pelo menos quatro vezes o texto, mas, no geral, este número é excedido.

Dois estudos, em relativamente grande escala, usaram o FORI, assim como uma versão modificada do FORI, com alunos de segundo ano de escolaridade. Os resultados mostraram que os alunos a quem foi aplicada esta intervenção em fluência de leitura fizeram enormes progressos no reconhecimento de palavras escritas, na compreensão de textos e um maior desenvolvimento na generalidade dos conteúdos curriculares em comparação com alunos das mesmas escolas, mas que seguiram a rotina de ensino tradicional e programática (Kuhn et al., 2006; Stahl & Heubach, 2005).

No estudo de Stahl e Heubach (2005) os alunos obtiveram progressos de cerca de dois anos por cada ano letivo, quando o esperado seria o progresso de um ano por ano letivo. Mais ainda, no final da intervenção, apenas 2 dos 105 alunos envolvidos liam abaixo do nível estipulado para aquele ano de escolaridade.

Referem os investigadores que os alunos fizeram grandes progressos quando lhes foi proposta a leitura de materiais/textos desafiantes, isto é, que estavam próximos dos seus níveis de frustração na Zona de Desenvolvimento Próximo. A zona de desenvolvimento proximal de um aluno é a faixa de níveis de dificuldade para leitura que o irão desafiar sem causar frustração ou perda de motivação. Explicam este facto com a própria natureza do FORI, constituído por leituras apoiadas e repetidas, o que permite aos alunos lidarem com textos mais desafiantes e, assim, ao fazê-lo, tornam-se capazes de acelerar o seu progresso na habilidade de leitura.

### **3.1.3. FDL – Fluency Development Lesson (Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant, 1994; Rasinski & Padak, 2008)**

Em 1994, Rasinski e colaboradores criaram o programa FDL - Fluency Development Lesson passível de ser integrado no ensino curricular de leitura ao longo do ano letivo e que empregasse uma ampla gama de atividades para promover o desenvolvimento da fluência de leitura. Este programa tinha uma aplicação diária de 10 a 15 minutos com a aplicação de estratégias de leitura modelo, ensino direto com *feedback* em fluência de leitura, leitura assistida, leituras repetidas e leitura por unidades de sentido. Os textos fornecidos aos alunos eram de fácil leitura e com a extensão entre 50 e 150 palavras. Ao contrário do FORI, que tinha uma rotina semanal de implementação com um mesmo texto, o FDL recorria a um texto diferente cada dia. No entanto, os professores eram incentivados a retomar o corpus de textos trabalhados no programa. Os textos foram selecionados em função do conteúdo, previsibilidade e ritmo. Neste conjunto de textos foram incluídos textos poéticos com rimas e letras de canções. Cada texto era trabalhado seguindo um conjunto de etapas que começavam com a leitura do texto três vezes por parte do professor. Na etapa seguinte, o professor promovia a discussão sobre o conteúdo do texto e sobre as leituras que ele próprio executara, com especial ênfase no ritmo, identificação das unidades de sentido, expressividade e entoação. De seguida, o professor guiava a turma em várias leituras em coro desse mesmo texto. Eram utilizadas diferentes estratégias de leitura (leituras em eco, intercalando os leitores, etc.) para manter a motivação e o empenho dos alunos. Na quinta etapa, o professor organizava os alunos em pares e cada aluno lia o texto três vezes para o seu par e, de seguida, as posições eram invertidas. O papel do aluno ouvinte é o de fornecer *feedback* positivo e apoiar o elemento leitor. Era fornecido aos alunos um formulário onde registariam as avaliações e comentários positivos sobre a leitura do seu par. Após este treino, o professor solicitava aos alunos que, individualmente, em pares ou em pequenos grupos lessem o texto para toda a turma ou para outra audiência disponível. Na etapa seguinte, coletivamente, os alunos selecionavam 3 a 4 palavras do texto para integrar no banco de palavras ou na parede de palavras da turma. Posteriormente, os alunos envolviam-se em atividades de estudo dessas palavras (e.g., organização das palavras no banco de palavras, colocação de palavras na parede das palavras, identificação do sentidos das palavras, elaboração de cartões com palavras, jogos de palavras, etc.). Na etapa final, os alunos eram incentivados a treinarem a leitura individualmente e a lerem para os seus familiares, em casa. No dia seguinte, antes da introdução de um novo texto, os alunos liam para o professor, ou para um colega, o texto

trabalhado no dia anterior e em casa. Os alunos a quem foi aplicado o programa FDL obtiveram um substancial incremento na fluência de leitura, bem como na leitura em geral, quando comparados com os alunos dos grupos de controlo a quem foram aplicados os mesmos textos, durante o mesmo tempo, mas com recurso a forma tradicionais de ensino da leitura (leitura de carreirinha). Tanto os professores como os alunos referiram apreciar as atividades de leitura propostas no programa FDL. Além de os alunos submetidos ao programa se terem tornado fluentes na leitura dos textos do programa FDL, registou-se também a transferência do incremento da fluência para textos desconhecidos.

Em 2008, Rasinki e Padak, partindo do princípio de que a fluência é a chave para uma leitura proficiente e a falta de fluência é um dos aspetos mais significativos para as dificuldades de leitura dos alunos, como se pode confirmar pelas conclusões do National Reading Panel (2000) e de outros estudos (e.g. Duke, Pressley, & Hilden, 2004; Rasinski & Padak, 2008), aplicaram o programa FDL a um grupo de alunos com graves dificuldades na leitura, nomeadamente dificuldades na descodificação, na fluência e na compreensão. A leitura destes alunos era lenta, de forma desarticulada e laboriosa, impossibilitando, assim, a compreensão. À semelhança da versão descrita anteriormente, também esta agregava sinergias de várias estratégias, de modo a concentrar o seu efeito e baseava-se numa rotina diária de leitura assistida. Numa primeira atividade, o professor lia, várias vezes, um texto relativamente curto (geralmente um excerto de uma história conhecida ou um poema), ou seja, recorria a modelagem e a leituras repetidas. Num segundo momento, o professor repetia a leitura usando diferentes formas de expressão para demonstrar diferentes leituras não fluentes, que não são apreciadas pelos alunos: silabada, sem expressividade, imitando a voz de um robô. Num terceiro momento, o professor, durante um ou dois minutos, falava acerca do sentido do texto e explorava o significado das palavras desconhecidas. Num quarto momento, professor e alunos liam o texto em coro, várias vezes (leitura oral assistida). Num quinto momento, em pares, cada aluno lia, três vezes, o texto ao seu par (leituras repetidas). Este, por sua vez, escutava e fornecia incentivo e/ou suporte. Após as três leituras os alunos invertiam os papéis e o ouvinte passava a leitor. Num sexto momento, o professor proporcionava aos alunos a oportunidade de lerem para uma audiência, geralmente a própria turma, mas também outras turmas da escola, funcionários, pais voluntários ou outros professores que tivessem disponibilidade (mais leituras repetidas). Num sétimo e último momento, isto é, após a leitura para a audiência, professor e alunos escolhiam duas ou três palavras do texto e adicionavam-nas aos bancos de palavras individuais e à parede de palavras



da turma. Posteriormente, essas palavras seriam usadas para outras atividades, tais como escrever frases, elaborar jogos, etc.

O FDL amplia-se com outras leituras. São fornecidas aos alunos duas cópias do texto. Uma que ficará no seu portfólio de textos e que poderá ler sempre que quiser, e a outra cópia que irá para casa. Todos os dias, como trabalhos de casa, os alunos deverão fazer o máximo de leituras para diferentes pessoas: pais, avós, irmãos, irmãs, parentes, vizinhos... (i.e., mais leituras repetidas). No início do ano letivo os pais são preparados para esta tarefa, sendo destacada a importância das leituras repetidas, bem como do encorajamento para a tarefa e para a leitura. Após a leitura, o ouvinte assina a folha “Ouvintes sortudos” e escreve uma expressão de estímulo. Esta atividade envolve os alunos numa competição amigável para serem o que tem mais assinaturas cada manhã.

Esta rotina diária não dura mais de 15 minutos, pois quando os alunos assimilam a rotina já não é preciso explicar cada passo. À semelhança do estudo relatado anteriormente, também neste os alunos fizeram grandes progressos na fluência em leitura.

#### **3.1.4. Fast Start (Rasinski, 1995)**

O Fast Start é uma adaptação do Fluency Development Lesson - FDL, introduzindo uma componente mais forte de envolvimento parental. Esta adaptação deveu-se ao facto de a investigação indicar que o envolvimento parental também é importante para o sucesso na aprendizagem da leitura, sendo mesmo o primeiro preditor do sucesso nesta habilidade (Postlethwaite, & Ross, 1992; Padak, & Rasinski, 2003). A este *novo* programa chamaram Fast Start.

O programa Fast Start é coordenado pela escola e é baseado em métodos comprovados e eficazes de interação pais-filho em torno da leitura (Rasinski, 1995). Destina-se a alunos desde o ensino pré-escolar até ao segundo ano de escolaridade, uma vez que os pais dos alunos, nestas etapas de escolaridade, estão mais predispostos para se envolverem, no geral, no que concerne à aprendizagem dos seus filhos, e em particular, na leitura. O envolvimento dos pais desde os primeiros anos aumenta a probabilidade de continuarem envolvidos nos anos subsequentes.

No cerne deste programa estão as ideias de que o ensino eficiente da leitura oral envolve ler para os alunos, ler com os alunos e ouvir os alunos ler, envolvendo os pais. Os pais terão de dedicar 15 minutos por dia, juntamente com os filhos, para a implementação do Fast Start. Todos os dias se fornece, aos pais, um novo texto: um texto curto, um poema

alegre, impresso num corpo de letra grande com muito espaço entre linhas (pois sendo um programa de aplicação no final do ensino pré-escolar e 1.º ano de escolaridade era importante para que as crianças que ainda não descodificam, posteriormente possam trabalhar por escrito sobre as palavras, sublinhando, desenhando formas diferentes (círculos, triângulos, retângulos, etc.) sobre as palavras, identificando rimas, padrões ortográficos iguais, etc.

Pais e crianças devem sentar-se lado a lado. Os pais começam por ler o texto à criança, várias vezes, com uma articulação clara e com expressividade, apontando as palavras do texto à medida que vão lendo. Após algumas leituras dos pais, pais e criança leem o texto a pares e em voz alta, apontando ambas as palavras. Deve ser reservado, nesta fase, tempo para conversar sobre o texto, o seu significado e a leitura do mesmo.

Após algumas leituras a pares, os pais desafiam os filhos a lerem o texto para eles, apontando as palavras a ler. Os pais devem ouvir atentamente, fornecendo ajuda sempre que necessário e elogiando a boa leitura da criança.

A parte final da atividade envolve o estudo das palavras. Assim, pais e criança devem escolher duas a quatro palavras do texto que considerem interessantes e acrescentá-las ao banco de palavras da criança, uma coleção de palavras organizadas em fichas por ordem alfabética, ou a um eventual “muro das palavras” a elaborar em casa. Essas palavras poderão ser usadas numa variedade de jogos sociais, tais como: bingo, jogo da pesca, memória e outros.

Pais e crianças podem identificar palavras que rimam ou palavras da mesma família e escrevê-las na parte da folha em branco. Depois podem pensar e escrever outras palavras da mesma família ou com a mesma rima. Estas novas palavras podem ser lidas várias vezes e adicionadas ao banco de palavras. Desta forma, a atividade inclui bastantes leituras e, se o texto for curto os pais podem incentivar o aluno a fazer mais leituras repetidas.

No dia seguinte, o professor deve continuar o trabalho desenvolvido em casa, escrevendo no quadro ou projetando o texto e solicitando aos alunos a sua leitura sucessiva durante dez minutos (leituras repetidas). Posteriormente, deverão dedicar alguns minutos ao estudo das palavras, selecionando algumas delas pela rima, pelos padrões ortográficos relevantes ou apenas porque foram consideradas interessantes e organizando-as no muro das palavras da escola ou noutra ficha de palavras que utilizem. De seguida, o professor proporá diversas atividades com essas palavras, inventando e escrevendo frases que as contenham, ilustrando-as, etc. Periodicamente, o professor deverá enviar para os pais um boletim informativo do programa Fast Start com uma grelha para registar as leituras efetuadas, o tempo gasto na atividade, a opinião dos pais e a opinião do aluno, assim como

recordar os procedimentos, fazer sugestões para a abordagem de determinados textos e das palavras que os constituem, incentivar a utilização do programa e fornecer retorno sobre o impacto que o programa está a ter no desenvolvimento da leitura dos alunos. Nesse boletim deverão constar os horários de algumas sessões de treino/formação que a escola/professor deve fomentar com os pais para uma correta implementação do programa Fast Start.

Aplicando este programa durante três meses, Rasinski (1995) reporta uma significativa relação entre os progressos iniciais na leitura e a aplicação do programa. Rasinski e Padak (2004) após aplicação do programa durante um ano letivo, e tendo em conta as diferenças individuais de cada criança na habilidade da leitura no início do ano letivo, verificaram mudanças significativas na fluência de leitura. O estudo de Rasinski e Stevenson (2005), conduzido com alunos do 1.º ano de escolaridade, demonstrou que o programa Fast Start tem um maior impacto junto de alunos com risco mais elevado de falhar na aquisição da leitura. Estes alunos desenvolveram duas a três vezes mais a habilidade de leitura, quando comparados com alunos do mesmo ano de escolaridade em turmas que não aplicaram o programa Fast Start. Segundo os autores (Rasinski & Stevenson, 2005), o programa Fast Start proporciona o suprir de lacunas entre as crianças de famílias mais e menos favorecidas socioeconomicamente, ao promover o contacto com a leitura a todos os alunos e ao envolver os pais de todos os alunos na aprendizagem da leitura, que, de outra forma, poderiam não se envolver nas atividades escolares dos seus filhos.

### **3.2. Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura (2010-2016)**

Neste ponto será descrita a revisão sistemática efetuada relativamente a programas de desenvolvimento da fluência em leitura publicados entre de 2010 e março de 2016.

#### **3.2.1. Método**

Para realizar a revisão sistemática apresentada neste ponto, analisaram-se e sintetizaram-se as evidências encontradas relativas a investigações em torno de intervenções pedagógicas visando o desenvolvimento da fluência em leitura.

### **3.2.1.1. Processo de seleção**

Identificaram-se os estudos relevantes através de uma pesquisa de artigos de revistas na base de dados Scopus, com todas as possíveis combinações de um conjunto de descritores relacionados com a fluência de leitura. Usaram-se as seguintes palavras-chave, em língua inglesa: *reading fluency, program, elementary school*. O intervalo temporal da pesquisa limitou-se a 7 anos (2010-2016), terminando em março de 2016. Examinando o título, o resumo e as palavras-chave obtiveram-se 32 artigos na base de dados Scopus. Assinalaram-se todas as áreas de interesse apresentadas nos filtros de pesquisa da referida base de dados: *life sciences, health sciences, physical sciences e social sciences and humanities*. Tiveram-se em consideração os artigos relacionados sugeridos na base de dados cada vez que se analisava um artigo. Analisaram-se os artigos publicados de revisão e meta-análise, analisou-se a sua bibliografia, bem como a dos artigos originais para localizar novas investigações.

### **3.2.1.2. Critérios de seleção**

Foram selecionados estudos que cumpriam os seguintes critérios:

- (a) Intervenção centrada na promoção do desenvolvimento da fluência de leitura;
- (b) Intervenção efetuada no âmbito do trabalho curricular normal e em contexto de sala de aula;
- (c) Participantes com idades compreendidas ente os 6 e os 10 anos a frequentarem o 1.º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente;
- (d) Com desenhos experimentais ou quase experimentais com grupo de intervenção e grupo de controlo;
- (e) Incluíam pelo menos uma medida quantitativa da fluência em leitura.

### **3.2.1.3. Processo de revisão**

Depois da leitura completa dos 32 artigos que resultaram da pesquisa na base de dados Scopus, foram excluídos 26 porque não cumpriam os critérios de seleção, ou seja, não incluíam intervenção que visasse o desenvolvimento da fluência em leitura dos alunos, pois tratava-se de trabalhos de revisão de literatura e/ou de identificação de estratégias e atividades.

Assim, restaram seis publicações, três das quais relacionadas com a intervenção com recurso ao computador ou ao vídeo como instrumento de *feedback*, uma com aplicação de um programa anteriormente mencionado (FORI), mas com diferente população, uma outra com a aplicação de um programa de 1983 (Reading Together) e, finalmente, uma publicação com recurso a leituras repetidas e aplicação em grande escala no Burkina Faso.

No quadro 1 são listados os quatro programas descritos por Rasinski (2010) e, no quadro 2, os seis identificados na pesquisa referida anteriormente, assim como as características das intervenções e a sua implementação, que serão, posteriormente, descritas com mais pormenor.

Revisão de Programas de Promoção do Desenvolvimento da Fluência de Leitura a partir da efetuada por Rasinski (2010)										
Programa	Autor(es)	Ano de escolaridade	Amostra	Tipologia textual	Estratégias	Avaliação	Resultados	Intervenientes	Aplicação/Rotina	Duração
ORL	Hoffman, 1987; Hoffman & Crone, 1985	2.º ano	14 alunos com dificuldades (6 + 8)	Textos narrativos	Modelagem, leitura assistida, leituras repetidas e leitura-atuação			Escola	2 a 4 dias por texto/45 minutos por dia	Ano letivo
FORI	Kuhn et al., 2006; Stahl & Heubach, 2005	1.º e 2.º ano	84 alunos (1.º ano) 125 alunos (2.º ano)	Textos do programa escolar	Leituras repetidas, modelagem, leitura em coro, leitura a pares e leitura-eco	QRI (Qualitative Reading Inventory) no início do ano letivo/estudo	2 anos de progresso num ano de ensino 1.88 graus de ensino para o 1.º ano 1.77 graus de ensino para o 2.º ano (2.25 para os alunos que iniciaram abaixo do nível expectável – com dificuldades)	Escola	Semanal	Ano letivo
FDL	Rasinski, Padak, Linek, & Sturtevant; 1994; Rasinski & Padak, 2008	2.º ano	54 alunos	Poemas ou um excerto curto (50 a 150 palavras) de um texto narrativo	Modelagem, leituras-repetidas, leituras-assistidas	Pré-teste em outubro Pós-teste no final de maio Basic Reading Inventory PCPM	18 ppm (grupo experimental) 10 ppm (grupo de controlo)	Escola	Diária (15 minutos)	6 meses
Fast Start	Rasinski, 1995	1.º ano	30 alunos	Poemas ou excertos de textos narrativos	Modelagem, leituras repetidas, leituras assistidas num programa tutorado pelos pais e orientado pelo professor	Pré-teste (Letter/Word Identification Test; Fry Wor List for Early Literacy Assessment; Reading Recovery) e Pós-teste com grupo (Curriculum-Based Measurement) de control	L/WIT média de 149.73 para o grupo experimental e 138.87 para o grupo de controlo  CBM média de 51.67 para o grupo experimental e 50.53 para o grupo de controlo	Escola Pais	Diária (15 minutos)	11 semanas

Quadro 1 – Revisão dos programas de promoção da fluência em leitura de leitura a partir da realizada por Rasinski (1985-2010)

Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura de 2010 a 2016										
Programa	Autor(es)	Ano de escolaridade	Amostra	Tipologia textual	Estratégias	Avaliação	Resultados	Intervenientes	Aplicação/Rotina	Duração
Increasing Word Recognition with Racially Diverse Second-Grade Students Using Fluency-Oriented Reading Approaches	Turner (2012)	2.º ano	142 alunos (Origem: 10% asiáticos; 20% afro-americanos; 45% latinos e 25% caucasianos), de 9 turmas, de 3 escolas  94 alunos nos grupos experimentais e 48 nos grupos de controlo	Textos narrativos e poéticos	FORI: Leituras repetidas, modelagem, leitura em coro, leitura a pares e leitura-eco  Wide-Reading Instruction (WRI): leitura assistida, leituras repetidas	TOWRE – Sight Word Efficiency Subtest Form A  3 momentos de avaliação: a forma A do TOWRE aplicada no outono e primavera (início e fim) e a forma B do TOWRE aplicada no inverno (meio do ano)	Os alunos afro-americanos e latinos obtêm maiores ganhos com o FORI; os alunos asiáticos e caucasianos obtêm mais ganhos com o WRI.  Em ambos os programas e grupos raciais os alunos obtêm melhores resultados que os grupos de controlo	Escola	75 minutos por dia	30 semanas
Vídeo Self-Modeling as na Intervention for Oral Reading Fluency	Montgome rie, Little & Akin-Little (2014)	3.º ano	4 alunos com dificuldades de leitura  Individual	Informação não fornecida	Leitura assistida  Vídeo-feedback	Pré e Pós-teste wcpm	Ganhos de 3.5 e 10 palavras corretas por minuto	Escola	Diária (10 a 15 minutos por dia, 7 dias por semana)	11 semanas
Reading Together	Young, Mohr & Rasinski (2014)	3.º ano ao 5.º	52 alunos com dificuldades (lowest group): 29 experimental e 23 controlo (Cerca de 90% da comunidade hispânica)	Textos narrativos e informativos (ficção e não-ficção)	NIM – Leituras assistidas  Leituras repetidas	WCPM	Ganhos de 20 palavras ou 1.44 anos	Escola	Semanal (2 a 4 dias por texto, 20 min por dia)  Individual	1 mês (400 minutos)
ARR Assisted Repeated Reading	Boily, Ouellet & Turcotte (2015)	3.º ano	94 alunos (46 alunos experimental e 48 alunos controlo)	Textos informativos com 50 a 65 palavras	Antecipação das ideias do texto Modelagem Leitura assistida repetida Questões de compreensão	Pré-teste e Pós-teste  WCPM	Ganhos médios de 10 pcpm	Escola	3 dias por semana (15 min/sessão)	8 semanas

Quadro 2 – Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura de 2010 a 2016

Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura de 2010 a 2016 (cont.)										
Programa	Autor(es)	Ano de escolaridade	Amostra	Tipologia textual	Estratégias	Avaliação	Resultados	Intervenientes	Aplicação/Rotina	Duração
FFVSM Feedforward Vídeo Self-Modelling	Robson, Blampied & Walker (2015)	2.º ano	11 alunos de 3 escolas com dificuldades de leitura Individual	Textos do Science Reasearch Associates Reading Laboratory	Modelagem Leitura Eco Vídeo-feedback	Pré e Pós-teste NARA WCPM	8 crianças mostraram ganhos que se mantiveram em 5 no follow-up 3 não tiveram ganhos	Numa sala da escola que não a sala de aulas	3 sessões por semana	6 semanas
Programming for Generalization of Oral Reading Fluency Using Computer-Assisted Instruction and Changing Fluency Criteria	Keys, Cartledge, Gibson Jr. & Robinson-Ervin (2016)	2.º ano	6 alunos com grandes dificuldades (5 Afro-americanos; 1 Asiático) Individual	Textos narrativos (histórias) com 95 a 140 palavras	Read Naturally Software Edition Leituras Repetidas Leitura Assistida	Com pré e pós teste WCPM	Ganhos de 44 wcpm em média	Escola	3 a 4 vezes por semana (5 dias por texto, 30 a 45 min por dia + 15 a 20 min de leituras independentes)	12 semanas

Quadro 2 – Revisão dos programas e intervenções pedagógicas promotores do desenvolvimento da fluência em leitura de 2010 a 2016 (cont.)



### **3.2.2. Increasing Word Recognition with Racially Diverse Second-Grade Students Using Fluency-Oriented Reading Approaches (Turner, 2012)**

Neste estudo o autor analisa a eficácia de dois programas de desenvolvimento da fluência de leitura para uma amostra constituída por alunos do 2.º ano de escolaridade pertencentes a diversas etnias. Participaram neste estudo 142 alunos, de três escolas do mesmo distrito, divididos em três grupos: i) um grupo que foi submetido ao Wide-Reading Instruction; ii) um grupo que foi submetido ao Fluency-Oriented Reading Instruction e, iii) um grupo de controlo. Os resultados de leitura das três escolas estavam abaixo do esperado para aquele ano de escolaridade. Em termos de raça ou etnia, dos 142 alunos, 14 eram asiáticos (10%), 28 eram afro-americanos (20%), 64 eram latinos (45%) e 36 caucasianos (25%). Nos grupos experimentais estavam 94 alunos e no grupo de controlo 48. O primeiro programa – o Fluency-Oriented Reading Instruction (Stahl & Heubach, 2005) foi descrito na primeira parte desta revisão sobre programas de promoção da fluência de leitura (programas até 2010 – FORI). Recorre, essencialmente, a estratégias de leituras repetidas e de leitura assistida, com uma rotina semanal por texto. O outro programa – o Wide-Reading Instruction (Kuhn, 2005, citado em Turner, 2012) – tal como o FORI, uma adaptação do ORL, também se baseia nas mesmas estratégias, com ênfase na leitura assistida, mas são trabalhados três textos por semana. O primeiro texto é trabalhado durante os três primeiros dias da semana, ao quarto dia é introduzido um segundo texto e no último dia é introduzido o terceiro texto. A diferença entre os dois programas é que o WRI expõe os alunos a 3 textos durante a rotina semanal e o FORI apenas a 1 texto, sendo similar o número de leituras semanais em cada um dos procedimentos.

A aplicação dos programas seguiu uma rotina diária, com 75 minutos por dia, durante 30 semanas, incluindo as semanas de avaliação.

Como medida de avaliação foi usado o TOWRE Sight Word Efficiency Subtest (Forma A), no início e no final do ano letivo. Sensivelmente a meio do ano, foi feita uma avaliação intermédia com recurso à forma B do mesmo teste. Os grupos experimentais tinham a aplicação dos programas como as únicas estratégias de ensino da leitura.

Os professores que aplicaram os programas nos grupos experimentais participaram em dois seminários, com a duração de 2 horas cada, onde foi demonstrada a aplicação correta das rotinas próprias de cada programa. O grupo de controlo mantinha as atividades normais de leitura.

Os resultados indicam que ambos os programas favoreceram o desenvolvimento da fluência de leitura com crianças do segundo ano de escolaridade. A raça e a etnia não tiveram influência nos resultados, quer nos grupos experimentais, quer no grupo de controlo. Todos os grupos experimentais e de controlo fizeram progressos no reconhecimento de palavras.

Os alunos afro-americanos e latinos obtiveram maiores ganhos com o FORI (evoluíram 15.68 pcpm) do que com o WRI (evoluíram 11.86 pcpm), os alunos asiáticos e caucasianos obtém mais ganhos com o WRI (evoluíram 15.81 pcpm) do que com o FORI (evoluíram 11.91 pcpm). Na avaliação feita à vigésima semana as diferenças não são significativas. Em ambos os programas e grupos raciais os alunos obtém melhores resultados que os grupos de controlo e pode concluir-se que ambos os programas são estratégias benéficas para melhorar as habilidades de leitura dos alunos do 2.º ano de escolaridade.

### **3.2.3. Vídeo Self-Modeling as Intervention for Oral Reading Fluency (Montgomerie, Little, & Akin-Little, 2014)**

O Video Self-Modeling (VSM) é uma intervenção que permite que cada aluno observe momentos bons do seu próprio desempenho, gravados em vídeo, de forma a aumentar a probabilidade de esse mesmo desempenho voltar a acontecer. Muita da investigação feita nesta área apoia-se na Teoria de Aprendizagem Social de Bandura (1977) com ênfase na aprendizagem por observação (modelagem) e autoeficácia.

De acordo com Bandura (1977) existem quatro componentes no processo de modelagem: i) o observador deve assistir aos eventos que são modelados; ii) o material deve ser mantido; iii) o observador deve ter a habilidade para realizar o desempenho e; iv) deve ter motivação suficiente para realizar a atividade. Bandura refere que o potencial da modelagem na mudança de desempenho/comportamento é a semelhança entre o modelo e o observador. O VSM maximiza essa semelhança ao usar como modelo o próprio observador (Montgomerie, Little, & Akin-Little, 2014).

O VSM tem sido utilizado com frequência para ensinar ou reforçar desempenhos e comportamentos em diversas atividades, no entanto, existe pouca pesquisa recorrendo ao VSM para intervir no desenvolvimento da fluência em leitura oral. O objetivo deste estudo foi precisamente o de avaliar o VSM como estratégia de intervenção para desenvolver a fluência em leitura oral nos alunos da escola primária.

Participaram neste programa 4 alunos do 3.º ano de escolaridade, identificados pelos seus professores como alunos com dificuldades na leitura e com resultados abaixo dos seus

pares, mas que não tinham sido alvo de nenhuma intervenção especializada. Os participantes tinham idades compreendidas entre os 7 anos e 3 meses e os oito anos.

A fluência em leitura oral foi regularmente avaliada com recurso ao número de palavras lidas corretamente por minuto. Os excertos de textos, sem ilustrações, foram aleatoriamente selecionados de entre os indicados para este ano de escolaridade, na Nova Zelândia. Cada excerto para avaliação estava classificado dois níveis acima do nível de leitura dos alunos no início da intervenção. Na intervenção os alunos liam textos do seu nível de leitura, durante um minuto. Quando hesitavam por 3 segundos ou mais, o tutor fornecia-lhes a leitura da palavra e eram incentivados a continuar; o mesmo procedimento era usado quando a leitura era errada. Para reduzir a variabilidade de desempenho a cada aluno eram fornecidos dois excertos de textos para ler em cada sessão e era registada a média da leitura dos dois como único dado de avaliação.

Os vídeos eram editados de forma a mostrarem o aluno a ler fluentemente o excerto do texto, removendo as partes em que o investigador ajudou o aluno a ler as palavras onde sentiu dificuldades e as partes onde o aluno fazia uma leitura lenta ou silabada. O tempo dos vídeos era de 1 minuto e 55 segundos a 2 minutos, pois, segundo Montgomerie e colaboradores (2014, citando Buggey, 2007), para se obter o efeito desejado, os vídeos para modelagem não devem ultrapassar os 2/3 minutos.

Numa primeira fase, para cada aluno foram recolhidas gravações de cinco a oito sessões de acordo com os procedimentos anteriormente descritos. Posteriormente, os alunos observavam os vídeos com as suas leituras fluentes, durante duas semanas, imediatamente antes das aulas regulares. Nenhum comentário era feito enquanto o aluno observava a sua “performance”, de modo a que a sua total atenção estivesse dirigida para o vídeo. Após cada semana de intervenção, era gravada uma leitura oral fluente de cada participante para trabalhar nos seguintes 5 dias.

Esta intervenção foi diária, com a duração de 15 a 20 minutos, e realizada durante 11 semanas.

Todos os participantes revelaram ganhos de fluência em leitura: três alunos revelaram um aumento significativo do desenvolvimento da fluência de leitura, com aumentos entre 8.5 e 10 palavras lidas corretamente por minuto. O outro aluno registou também um aumento de 3.5 palavras, mas sem significância estatística.

### **3.2.4. Reading Together (Young, Mohr, & Rasinski, 2014)**

Neste estudo foi efetuada uma intervenção pedagógica visando o desenvolvimento da fluência de leitura recorrendo ao programa Reading Together. Este programa combina a estratégia das leituras repetidas (Samuels, 1979) e o Neurological Impress Method – NIM (Heckelman, 1969), que consiste numa atividade em que professor e aluno estão sentados lado a lado, cada um com uma cópia do mesmo texto. As leituras repetidas são uma estratégia comum e generalizada no desenvolvimento da fluência de leitura, mas como estratégia rotineira pode desmotivar os alunos e convém, por isso, criar programas que usem a sinergia de diferentes estratégias. O professor e aluno envolvem-se numa forma de leitura eco, lendo o professor ligeiramente antes (à frente) do aluno, tendo, essencialmente, o aluno a "perseguir" a leitura do professor. O professor lê com expressividade e entoação adequadas ao ouvido do aluno, levando-o, literalmente, a fazer uma leitura oral mais suave e com um ritmo adequado. O objetivo desta estratégia é fornecer ao aluno com dificuldades de leitura uma leitura modelo com adequada prosódia, de modo a facilitar a compreensão do texto, o desenvolvimento da precisão, o reconhecimento automático de palavras e a prosódia. Essencialmente, o Reading Together consiste na aplicação do NIM solicitando ao aluno a leitura repetida do texto anteriormente trabalhado através do NIM.

Esta intervenção foi realizada numa escola do sul dos Estados Unidos da América em que 89% dos alunos eram de origem hispânica. Numa avaliação prévia, apenas 46% dos alunos atingiam ou superavam o nível de leitura definido para o ano de escolaridade frequentado. O foco desta intervenção foi o desenvolvimento da automaticidade. Foram selecionados, pelo diretor da escola e pelo investigador, alunos do 3.º ao 5.º ano com dificuldades de leitura. Foram selecionados apenas 29 alunos (os que apresentavam maiores dificuldades) para o grupo experimental, pelo limitado número de tutores. Para o grupo de controlo foram selecionados 23 alunos.

A aplicação do programa foi individual e diária, com a duração de 20 minutos por dia, durante um mês. Os textos foram selecionados na biblioteca da escola de acordo com o nível dos alunos e intercalando textos de ficção e não ficção.

Na recolha de dados no pré e pós-teste foi utilizado o teste computadorizado de avaliação iStation, assim como o texto de não ficção do Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills – Oral Reading Fluency (DIBELS – ORF).

Não existiam diferenças significativas entre os dois grupos (experimental e controlo) no pré-teste. O número de palavras lidas corretamente por minuto aumentou cerca de 21

palavras para o grupo experimental e apenas 4 palavras para o grupo de controlo. Também os resultados das medidas de prosódia apresentaram diferenças significativas a favor do grupo experimental.

O programa Reading Together teve efeitos significativos no desenvolvimento do reconhecimento automático de palavras, assim como no desenvolvimento da prosódia, avaliado através da escala Multidimensional Fluency Scale, e na fluência em geral, medida através do teste iStation.

### **3.2.5. ARR – Assisted Repeated Reading (Boily, Ouellet, & Turcotte, 2015)**

Dado o elevado número de alunos por turma e o recurso a abordagens extremamente tradicionais, aprender a ler, no Burkina Faso, é extremamente difícil para muitos alunos, registando-se um elevada percentagem de dificuldades ao nível da fluência e da compreensão. Neste país foi implementado e avaliado um programa de Leituras Assistidas Repetidas (Assisted Repeated Reading – ARR) no desenvolvimento da fluência em leitura numa turma do 3.º ano de escolaridade. Este programa consistiu numa combinação de abordagens pedagógicas que consistiam em leituras assistidas e leituras repetidas.

A fluência em leitura dos 94 alunos envolvidos no estudo foi avaliada antes e depois da intervenção (pré e pós-teste). Participaram dois professores. Os alunos foram divididos em grupo experimental (N=46) e grupo de controlo (N=48), agrupados pelo nível de fluência resultante do pré-teste, para se formarem grupos equivalentes.

A aplicação do programa foi feita pelo investigador, que funcionava como tutor, com a colaboração dos dois professores. A intervenção consistiu em 3 intervenções por semana, com uma duração de cerca de 15 minutos, durante 8 semanas.

Os materiais consistiram em 8 textos escritos em cartazes de grande escala. Os textos eram constituídos por 50 a 65 palavras e baseados em assuntos locais. A cada subgrupo foi atribuído um texto diferente por semana. Cada texto foi lido repetidamente em cada sessão durante a semana a que esse texto reportava.

O programa ARR consistiu em 4 etapas: i) previsão do conteúdo do texto baseando-se no título e nas ilustrações/imagens; ii) modelagem (o tutor lê o texto oralmente para modelar a leitura); iii) leitura assistida repetida (cada aluno lê o texto com a assistência do tutor); iv) questões de compreensão (o tutor coloca questões sobre os elementos-chave do texto). O tutor segue um procedimento pré-definido quando um aluno tem dificuldades na leitura de uma palavra. Quando uma palavra era lida incorretamente o tutor esperava 4 segundos a fim de

permitir a autocorreção. Se ela não fosse efetuada, o tutor ajudava o aluno, dividindo silabicamente a palavra, utilizando um cartão e um apontador. Os professores supervisionavam a atividade, dando *feedback*, encorajando e modelando.

A avaliação no pré e no pós-teste foi feita com recurso ao número correto de palavras lidas por minuto (WCPM), a partir de um texto selecionado para o nível de ensino dos alunos e constituído por 181 palavras. Este texto não foi usado nas sessões de intervenção.

Os resultados mostram uma evolução significativa em todas as competências, com vantagem para o grupo experimental e, especialmente significativas para os alunos com dificuldades, com diferenças de 4 a 7 palavras lidas corretamente por minuto em relação ao grupo de controlo.

### **3.2.6. FFVSM – Feedforward Vídeo Self-Modelling (Robson, Blampied, & Walker, 2015)**

Neste estudo foi utilizada a técnica *feedforward video self-modelling* (FFVSM) para melhorar a fluência em leitura num programa aplicado a onze alunos de três escolas primárias da Nova Zelândia, com idades compreendidas entre os 6 anos e 6 meses e os 9 anos e 6 meses. Estes alunos foram previamente identificados pelos seus professores como alunos que necessitavam melhorar a fluência em leitura. O critério de seleção incluiu os alunos cujo nível de leitura era inferior ao estimado para a sua idade cronológica. A leitura (precisão, compreensão e ritmo/velocidade) foi avaliada com recurso ao Neale Analysis of Reading Ability (NARA). Durante o período de intervenção, foi monitorizada com recurso aos níveis de leitura de textos do Science Research Associates Reading Laboratory (SRA). Foi também usada a escala Reader Self-Perception (Henk & Melnick (1995), para avaliar a perceção que os alunos tinham deles próprios enquanto leitores. Foi pedido aos professores que respondessem ao Teacher Perception Survey, adaptado de Edl (2007).

O estudo recorreu a *design* com pré e pós-teste e foi complementado com um estudo de *follow-up*.

Os procedimentos começavam com a aplicação do teste NARA (Neale, 1999), que consiste num conjunto de provas standardizadas para determinar a precisão, velocidade e compreensão de leitura. Esta prova foi utilizada como pré e pós-teste, aos alunos que, no NARA, tinham obtido resultados que determinavam a sua inclusão no programa. Para a segunda etapa foram utilizadas gravações vídeo com recurso a Ipad. Cada aluno começava por ler o texto que lhe era atribuído. Uma vez com o investigador e outra individualmente. Na

realização do vídeo apenas a imagem do aluno aparecia. Ao aluno era dada a instrução para se sentar na mesa de trabalho e segurar um cartão A4 dobrado, em branco. Era-lhe solicitado para permanecer o mais imóvel possível e para olhar para o cartão. Então, o investigador lia a primeira frase do texto e o aluno repetia-a oralmente até o investigador finalizar a leitura do texto. O investigador lia o texto fluentemente para assim ser repetido pelo aluno. O aluno era incitado a repetir à mesma velocidade de leitura do investigador. No caso de o aluno fazer algum erro de oralização ou uma leitura a um ritmo demasiado lento o aluno olha para o iPad e a frase era repetida. A gravação era posteriormente editada eliminando o áudio da leitura do investigador e as partes em que em que o aluno tinha feito pausas ou erros. O vídeo de modelagem tinha entre 1 a 2 minutos de duração. A fase seguinte consistiu na intervenção.

A fase de intervenção teve a duração de seis dias, em duas semanas (3 vezes por semana) e consistiu na visualização do seu *vídeo self-model*, seguida da leitura de um excerto de um texto desconhecido (selecionado de entre o conjunto de textos do seu nível do *SRA*). Posteriormente, eram efetuadas 5 perguntas sobre o texto acabado de ler e efetuada uma segunda leitura do texto. O investigador fornecia a palavra correta de cada vez que o aluno hesitava mais de 3 segundos. Durante estas leituras, o investigador registava o tempo de leitura, bem como as palavras lidas corretamente, calculando a média das duas leituras, que constituía o resultado da sessão.

Após a fase de intervenção, os resultados mostraram ganhos médios de 23,4 palavras corretamente lidas por minuto.

A avaliação de *follow-up* foi efetuada uma semana depois, com recurso ao *NARA*, e completada com a *Reader Self-Perception*. Adicionalmente, foi pedido aos professores das turmas o preenchimento do *Teacher Perception Survey*. Nesta avaliação, cinco alunos mantiveram os ganhos obtidos na intervenção, 3 alunos apresentaram melhores resultados do que os obtidos no pré-teste, mas inferiores aos do pós-teste e, dois alunos, perderam completamente os ganhos obtidos com este programa de remediação.

No que respeita à compreensão, com exceção de um aluno, a compreensão passou de um nível bom para excelente. Também se registaram mudanças importantes na perceção dos alunos enquanto leitores.

### **3.2.7. Programming for Generalization of Oral Reading Fluency Using Computer-Assisted Instruction and Changing Fluency Criteria (Keys, Cartledge, Gibson Jr., & Robinson-Ervin, 2016)**

Este estudo examinou a eficácia de uma intervenção através de um programa de desenvolvimento do ensino da fluência de leitura e da compreensão em alunos do segundo ano de escolaridade em risco de fracassar na leitura. A estratégia foi a leitura assistida por computador. Os seis alunos envolvidos no estudo tinham entre 7 e 8 anos, frequentavam o 2.º ano de escolaridade, embora três deles frequentassem o 1.º ano apenas nas aulas de leitura. As sessões eram individualizadas, embora fossem efetuadas com dois alunos em simultâneo. Os alunos estavam em mesas diferentes e trabalhavam em diferentes computadores, com auscultadores. O programa recorreu ao software Read Naturally Software Edition ([RNSE], Read Naturally, 2014), e foi aplicado três a quatro vezes por semana, durante sete a doze semanas. Cada sessão tinha uma duração entre 20 e 45 minutos. O pré-teste foi realizado uma semana antes da primeira sessão “baseline”. As sessões de intervenção foram conduzidas numa sala adjacente à sala de aulas. A intervenção consistiu em diferentes etapas. Na primeira, “baseline”, foi fornecido aos alunos um excerto de um dos textos trabalhados no programa RNSE. Os textos utilizados eram de nível 2.0 e 2.5 do Read Naturally Software Edition (RNSE, 2014). Cada texto tinha aproximadamente 95 a 140 palavras e um grau de lisibilidade<sup>3</sup> de 1.7 a 4.0. A primeira medida de generalização foi a AIMSweb (o AIMSweb é um completo sistema de avaliação para ser aplicado até ao 12.º ano e que contém avaliações para a alfabetização e leitura precoce – Pearson Education, 2008) e a segunda constituída pelo material de leitura utilizado na sala de aula, com graus de lisibilidade entre 0.1 e 1.9.

Os dados foram recolhidos recorrendo à prova geral Reading Mastery (Engelmann & Bruner, 1997). Cada participante começava o programa de treino com uma meta pré definida de palavras a ler corretamente por minuto, antes de avançar para a fase seguinte do programa de remediação. Ou seja, o aluno teria de ter atingido essa meta pelo menos nas últimas duas sessões para poder avançar para a fase seguinte. Essa meta/critério era estabelecida em função dos resultados obtidos na leitura do texto na última fase (*pass time*). O primeiro critério era definido em função da média das duas provas aplicadas no início da intervenção (*baseline*).

Na primeira atividade, os alunos liam excertos de um texto, durante um minuto, para determinar o número de palavras lidas corretamente durante esse tempo. O aplicador dava

---

<sup>3</sup> Grau de lisibilidade – (do inglês *readability*) é o conjunto de características que compõe uma leitura fluente, medido por fórmulas que têm atenção ao comprimento das frases, ao número médio de sílabas por palavra, às estruturas sintáticas, etc. Além das fórmulas, a Flesch-Kincaid Grade Level verifica a apropriação do texto ao nível de escolaridade.



instruções explícitas aos alunos para tentarem ler o maior número de palavras possível e eram alertados para o facto de, no final da leitura, terem de recontar o texto lido. Se o aluno demorasse mais de 3 segundos a ler uma palavra, o investigador lia-a e o aluno era incitado a continuar a leitura. Esta tarefa era continuada até ter pelo menos cinco resultados de cada aluno. Após a atividade “*baseline*”, os alunos iniciavam uma sequência de sessões de treino com recurso ao *software* RNSE. Cada texto era treinado até serem capazes de o ler sem nenhuma intervenção do aplicador. Uma lista de controlo foi utilizada para garantir que os alunos cumpriam todas as etapas da intervenção. A primeira etapa consistia na “leitura repetida com assistência por computador”. Os alunos sentavam-se em frente ao computador e acediam ao *software* introduzindo a sua *password*. O programa instruía os alunos para trabalharem um texto específico e para seguirem as sequências fornecidas. As atividades eram realizadas pelos alunos individualmente e sem a intervenção do aplicador. A sequência de treino consistia nas seguintes etapas/atividades: palavras-chave; a cold timing (tempo congelado/parado), ler em conjunto, praticar a leitura, questionário, reconto e pass timing (tempo a passar/contar). Na primeira etapa, palavras-chave, eram apresentadas no ecrã palavras que faziam parte do texto juntamente com a sua leitura oral e definição, imagem e/ou uma frase onde a palavra era usada. O programa instruía o aluno para acompanhar a leitura silenciosamente e clicar em qualquer palavra cuja leitura precisava de voltar a ouvir. Na etapa seguinte, “cold timing”, o computador dava a instrução ao aluno para ler um excerto do texto durante um minuto e para clicar nas palavras que desconhecia. Essas palavras ficavam sublinhas a castanho-avermelhado e o *software* contabilizava-as como palavras lidas incorretamente. Ao passar um minuto o aluno clicava na última palavra lida. De seguida, era dada a instrução ao aluno para clicar em cada uma das palavras desconhecidas para o *software* fazer a leitura correta das mesmas. O computador calculava o número de palavras lidas correta e incorretamente por minuto durante esta etapa e devolvia, ao aluno, o resultado num gráfico de barras. O objetivo definido para cada aluno era igualmente apresentado nesse gráfico de barras.

Para este estudo os objetivos foram determinados individualmente com base nos resultados obtidos em duas leituras na fase “*baseline*”. O objetivo vai sendo alterado em função dos dois mais altos resultados obtidos nesta etapa. Na fase ler em conjunto, o aluno recebe a instrução do computador para acompanhar silenciosamente a leitura modelo do programa. À medida que o texto vai sendo produzido oralmente pelo computador, as frases vão sendo iluminadas. O aluno lê em conjunto com o computador três vezes consecutivas. O programa permite que os alunos acessem ao significado de qualquer palavra, clicando sobre

ela. Após estas três leituras o computador oferece a opção ao aluno de avançar ou de repetir esta fase.

Na fase *Praticar a Leitura*, os alunos podem cronometrar a leitura do texto para tentarem atingir o objetivo pré-determinado. Os parâmetros do programa permitem adaptar esta tarefa às necessidades individuais de cada aluno e incita os alunos a definirem os seus próprios objetivos. O computador dá a instrução ao aluno para ativar um relógio no topo do ecrã para começar a contagem de um minuto, o aluno pode clicar nas palavras que não consegue ler e o computador lê-as e assinala-as como incorretas. Decorrido um minuto, um sinal sonoro é emitido para o aluno clicar na última palavra lida, aparecendo no ecrã o número de palavras corretamente lidas por minuto e, se o aluno não tiver atingido o objetivo pré-definido não tem acesso ao botão que lhe permite continuar e terá que praticar de novo a leitura as vezes necessárias para atingir o objetivo definido. Só após o aluno ter atingido o objetivo pode responder às perguntas de compreensão ou continuar a praticar a leitura. Alguns alunos chegaram a praticar a leitura até 18 vezes para atingirem o seu objetivo. A fase seguinte era a fase do “reconto”, na qual os alunos tinham que digitar o máximo que conseguiam recordar do texto lido. Neste caso, sendo alunos de 2.º ano de escolaridade e com fracas capacidades para digitar o texto tinham que dizer oralmente ao aplicador o máximo de texto que conseguiam recordar. Durante este período o aplicador cronometrava o número máximo de palavras que os alunos conseguiam recontar durante um minuto. Por último, os alunos entravam na fase *pass timing*, que era uma atividade idêntica à atividade *cold timing* e os resultados eram usados para reestabelecer a meta de palavras a atingir no próximo texto. O trabalho é individual e autónomo, sob a supervisão do investigador.

Para os alunos, o ensino assistido por computador (*computer-assisted instruction – CAI*) pode proporcionar interação e envolvimento ativo (Lonigan et al., 2003), imediato (e corretivo) retorno do seu desempenho (Sorrell, Bell, & McCallum, 2007), reforço para a tarefa (Macaruso & Walker, 2008) e modelagem da leitura (Lonigan et al., 2003). Os alunos têm autonomia para trabalharem ao seu próprio ritmo (McCullough, 1995), são envolvidos em atividades motivadoras e interessantes que proporcionam muitas oportunidades para praticar repetidamente as habilidades que lhes permitirão adquirir a fluência de leitura (Macaruso, Hook, & McCabe, 2006) e desenvolver o domínio sobre a tarefa, num ambiente que não é percecionado como ameaçador ou embaraçoso (Diem & Katims, 2002).

O ensino assistido por computador pode ser uma grande ajuda para os alunos, especialmente para aqueles que revelam dificuldades na leitura e que precisam de mais tempo de prática para aprenderem a ler. Lee e Vail (2005) referem que o ensino assistido por

computador permite também que os alunos com dificuldades tenham mais tempo de prática enquanto estão inseridos numa sala de aulas. Os professores podem apoiar na leitura pequenos grupos de alunos, enquanto os outros alunos trabalham competências de leitura no computador.

Todos os alunos melhoraram a fluência de leitura nas provas incluídas neste programa. Quanto à generalização das competências aos textos do currículo, cinco alunos demonstraram melhorias na fluência de leitura. O crescimento do número de palavras lidas corretamente por minuto, em média pelo grupo, foi de 44 palavras. O programa demonstrou ser altamente efetivo para 3 alunos, medianamente efetivo para dois e questionável para um, no que diz respeito à fluência de leitura. Relativamente à compreensão, os resultados são exatamente os mesmos. Considerando que antes da intervenção todos os alunos liam abaixo do nível esperado para o seu ano de escolaridade, os resultados gerais são muito positivos.

Os dois professores envolvidos no estudo referiram que os alunos melhoraram, no geral, o seu desempenho em leitura. Um dos professores referiu que os alunos alvo da intervenção se esforçavam mais do que os não envolvidos para atingirem níveis superiores de desempenho. A intervenção foi também do agrado dos alunos, que consideraram ter progredido e que salientaram a importância de terem objetivos definidos em termos do número de palavras lidas corretamente por minuto, dado que se sentiam desafiados a atingi-los ou a superá-los.

### **3.3. O panorama nacional**

No que respeita ao panorama nacional, apenas foi identificado um programa de intervenção, mas tendo como público-alvo alunos do 5.º ano de escolaridade e que recorreu a um design de grupo único. Trata-se do programa “Ler a par o conhecimento vai aumentar” (Ferreira, 2008). Embora não cumprindo os critérios de inclusão definidos para a revisão efetuada, merece ser referido nesta tese pelo seu caráter pioneiro em Portugal.

O referido programa é composto por diferentes tarefas que recorrem a diferentes tipos e suportes textuais: anúncios publicitários, excertos de noticiários, excertos de programas informativos, audição da leitura de textos narrativos e poéticos, previamente gravados em formato áudio e vídeo. A implementação do programa foi precedida de formação específica dos professores de Português sobre estratégias de promoção da fluência de leitura, através de uma formação certificada.

O programa foi aplicado a 270 alunos do 5.º ano de escolaridade de uma escola de meio suburbano. Teve a duração de 13 sessões, de 45 minutos cada, com periodicidade quinzenal, realizadas nos denominados «tempo de escola» dos professores (apoio ao estudo).

O impacto do programa foi avaliado com recurso a uma sub-amostra aleatória constituída por 54 alunos (Ferreira, Ribeiro, & Viana, 2012). Os resultados mostram Os resultados sugerem que o programa teve efeito em todos os alunos, traduzido no aumento da velocidade de leitura e na diminuição do número de erros na leitura. Este estudo demonstra também que é possível conseguir-se ganhos com a aplicação de programas de promoção da fluência de leitura em grupos mais amplos de alunos e não só em pequenos grupos e com alunos com dificuldades na leitura.

Outra conclusão importante foi que os ganhos finais foram condicionados pelos valores *baseline* (M1). Quer no texto narrativo, quer no texto informativo, os valores de partida condicionam negativamente os ganhos. No texto narrativo, 39% dos ganhos de velocidade de leitura estão dependentes dos valores iniciais e, no texto informativo, esse valor situa-se nos 48%. Isto significa que, embora tenha ocorrido um desenvolvimento positivo na fluência de leitura, na componente velocidade, os sujeitos tendem a manter as respetivas posições relativas no interior do grupo.

### **3.4. Conclusão**

Os programas que funcionam de forma mais eficaz e que produzem maiores ganhos partilham três aspetos fundamentais, concretamente, a ênfase na leitura em voz alta efetuada pelas crianças, oportunidades para a criança praticar, permitindo-lhe ler e reler em voz alta palavras de um texto articulado e constante *feedback* enquanto a criança lê.

## **4. PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA – PPFL-2**

## Introdução

A revisão bibliográfica efetuada nos capítulos 1, 2 e 3 permitiu perceber que é necessário e urgente mudar as práticas atuais de ensino da leitura, nomeadamente no que respeita à fase inicial de consolidação desta aprendizagem em termos de identificação rápida e precisa das palavras escritas. Permitiu também identificar claramente as “boas práticas” de leitura, isto é, práticas que, além de integrarem os principais fatores de compreensão – identificação de palavras escritas e linguagem oral – contribuam para manter níveis elevados de motivação e alimentem a criação de hábitos de leitura.

Com a implementação das Metas Curriculares de Português (2012) a fluência de leitura é incluída pela primeira vez no documento que orienta as práticas de leitura dos professores. Deste modo, a fluência de leitura é considerada um dos elementos-chave a trabalhar na aula de português e no 1.º ciclo do ensino básico.

Em Portugal e em contexto formal de ensino, não temos conhecimento da existência de nenhum programa visando a promoção da fluência em leitura destinado a alunos do 1.º ciclo do ensino básico. O PPFL-2 visa colmatar esta lacuna.

O PPFL-2 – Programa de Promoção da Fluência em Leitura que será, de seguida, detalhado, constituiu uma tentativa de produzir um recurso didático que incluísse as estratégias que a investigação tem revelado como sendo eficazes ao nível deste fator tão importante para a leitura. Mais do que construir um instrumento de investigação, pretendeu-se com o PPFL-2 desenvolver um recurso de aplicação prática, sistemática e exequível no quotidiano das escolas.

Para a prossecução destes objetivos, a construção do PPFL-2 deveria estar ancorada em algumas premissas: a) adotar uma abordagem em que o alvo da intervenção fosse o grupo/turma natural e não apenas os alunos que apresentassem problemas de fluência; b) ser integrável em qualquer abordagem metodológica à leitura; c) ser exequível quanto à sua integração curricular no ano de escolaridade para o qual foi desenhado e no sistema educativo português; d) ser de fácil apropriação por parte dos professores; e) possuir potencial motivador.

Como foi anteriormente referido, o primeiro passo para a construção do PPFL-2 consistiu numa revisão da literatura na área da fluência de leitura e dos programas já desenvolvidos para a sua promoção e respetivo impacto. Esta revisão visava apoiar a tomada de decisão em relação a diversos parâmetros, nomeadamente: i) âmbito e objetivos do

programa a construir; ii) população-alvo; iii) atividades e estratégias a integrar; iv) operacionalização; e, v) avaliação do programa.

Uma das premissas de base na construção do PPFL-2 era a da sua exequibilidade e adaptação ao sistema de ensino português. Assim, o número de sequências didáticas foi definido tendo em conta a relação duração/eficácia identificada na revisão da literatura, e o calendário escolar nacional. Analisando o número de semanas letivas relativamente livres de eventos, tais como avaliações internas e externas, atividades extracurriculares ou visitas de estudo, considerou-se que 20 a 22 sequências seriam o número ideal. Cada uma das sequências seria operacionalizada em sessões de 10 a 15 minutos durante um ciclo de cinco dias. Cada ciclo teria início à quinta-feira, de modo a integrar o fim-de-semana, pois algumas das atividades propostas consistiam em repetições da leitura a efetuar em casa.

Para que o PPFL-2 seja, de facto, integrado nas atividades letivas regulares, é necessário que os utilizadores compreendam o seu racional e as estratégias que o integram. Assim sendo, foi elaborado um “guião de aplicação” (Anexo 1) para cada uma das sequências didáticas com um duplo objetivo: a) assegurar a compreensão do programa; b) assegurar o respeito pelo formato de operacionalização e de aplicação adotado.

Foi efetuada uma seleção de 22 textos de diferentes tipos (9 narrativos, 4 informativos, 9 poemas) atendendo ao potencial motivador dos mesmos para a faixa etária contemplada no programa. Houve também a preocupação de os textos informativos se relacionarem com os textos narrativos, de forma a haver vocabulário comum e/ou dentro do mesmo campo vocabular.

O critério lisibilidade dos textos não pôde ser contemplado nesta seleção. São utilizadas múltiplas fórmulas para determinar a lisibilidade dos textos [e.g., Flesch Reading Ease Score (Flesch, 1956), para o Inglês; Lix (Björnsson, 1968), para o Alemão; Formula de Lecturabilidad de Fernandez-Huerta (Férnandez-Huerta, 1959), para o Espanhol], mas nenhuma delas se adequa às características específicas da língua portuguesa (Martins, 2011). Estas fórmulas têm em comum procederem a uma análise quantitativa simplificada, fundada, basicamente, na extensão da frase (medida através do número de palavras) e na extensão das palavras (medida através do número de sílabas) (Martins, 2011). A análise da lisibilidade de um texto não é ainda consensual. Há vários estudos (e.g., Bernhardt, 1984; Coady, 1993; Carver, 1994) que provam a falibilidade destas fórmulas, revelando, por exemplo, que frases com pontuação aproximada apresentam índices de frequência de vocabulário e complexidade estrutural muito diferenciados. Consideram os autores que nenhuma avaliação de lisibilidade pode prescindir, por um lado, da consideração do texto como objeto coeso e, por outro, do

índice de frequência das palavras. Também Petscher e Kim (2011) e Rasinski (2004) manifestaram algumas reservas em relação à capacidade dessas fórmulas de lisibilidade assegurarem a equivalência de dificuldade dos textos e de atenderem às características do leitor.

Segundo Veloso (2005) o Português Europeu é uma língua bastante transparente no que respeita à relação entre os planos de escrita e oralidade. De entre os tipos possíveis de irregularidades no Português Europeu, foram considerados para análise dos textos que compõem o PPFL, os seguintes:

1. A ocorrência de uma vogal aberta em sílaba pré-tónica (e.g., efetivo, magnífico e padaria);
2. A ocorrência de <qu/gu> antes de <e> ou <i>, cujo grafema <u>, numas vezes se lê e, noutras, não (e.g., guia, ubiquidade e raquete, eloquente);
3. A consoante <x>, em posição intervocálica (e.g., fixo, exército, peixe, experiência).

A investigação sobre os fatores que exercem influência no reconhecimento de palavras tem-se baseado em medidas de tempo de reação, o tempo entre a apresentação de um estímulo e a resposta do participante, e proporções de acertos e erros, assim como na análise de tipos de erros produzidos pela leitura de classes diferentes de estímulos, tais como: palavras de alta e baixa frequência, palavras regulares e irregulares (de acordo com a correspondência entre grafema e fonema) e comprimento das palavras (número de letras /sílabas).

A leitura em voz alta, definida como a derivação de som e significado de palavras escritas, pode ocorrer por meio de dois processos principais que funcionam de forma interativa: um processo envolvendo mediação fonológica, que se dá na via fonológica, ou por meio de um processo visual direto, que se dá na via lexical (Coltheart et al., 2001).

Desta forma a leitura pelo processo fonológico, mais morosa, depende da utilização do conhecimento das regras de conversão grafema-fonema para a construção da pronúncia de uma palavra. Já a leitura pelo processo lexical, mais rápida, depende do reconhecimento de uma palavra previamente adquirida e memorizada, e da recuperação do seu significado e da sua pronúncia por meio direto de acesso ao léxico, o qual incorpora todos os conhecimentos (ortográficos e fonológicos) que possuímos sobre o nosso vocabulário.

O processamento fonológico, por se basear em regras de correspondência grafema-fonema (leitura), é adequado para a leitura de palavras regulares e desconhecidas, mas causa dificuldades na leitura de palavras irregulares.

A principal característica da leitura lexical é que a pronúncia da palavra é processada como um todo, após consulta do léxico mental, processo denominado de acesso lexical. A



implicação da recuperação da pronúncia como um todo é que tanto as palavras regulares como as irregulares podem ser lidas corretamente pela via lexical. Daqui se conclui, que as palavras regulares podem ser pronunciadas com sucesso tanto pelo processo lexical como pelo fonológico e por gerarem sempre a mesma pronúncia, independentemente do modo como são produzidas, são lidas mais rapidamente e mais corretamente que as palavras irregulares. A maior rapidez e a maior correção da leitura de palavras regulares em relação às palavras irregulares é conhecido como efeito de regularidade. A desvantagem observada para as palavras irregulares ocorre quando a pronúncia dada pelas duas vias não é a mesma (e.g., *fixo*). Este desacordo é observado principalmente nas palavras pouco familiares, isto é, de baixa frequência.

Foi efetuada uma seleção de 22 textos de diferentes tipos (9 narrativos, 4 informativos, 9 poemas) atendendo ao potencial motivador dos mesmos para a faixa etária contemplada no programa, ao grau de dificuldade avaliado pelos professores envolvidos e à frequência das palavras utilizadas. Esta frequência foi analisada em função da Escolex (Soares, Medeiros, Simões, Machado, Costa; Iriarte, De Almeida; Pinheiro, & Comesaña, 2014), uma base de dados construída a partir dos textos inseridos nos manuais escolares para os diferentes anos de escolaridade. A Escolex é a primeira base de dados para Português Europeu com estatísticas de frequência de palavras ajustadas ao ano de escolaridade (Soares et al., 2014). Elaborada a partir de um *corpus* de 3,2 milhões de palavras, a Escolex fornece 48.381 formas de palavras, extraídas de 171 manuais escolares do 1.º ao 6.º ano de escolaridade, ou seja, manuais para alunos dos 6 aos 12 anos de idade. A Escolex fornece quatro índices de frequência para cada ano de escolaridade: frequência geral de palavras (F), índice de dispersão entre os livros didáticos selecionados (D), frequência estimada por milhão de palavras (U) e índice de frequência padrão (SFI). Além disso, também fornece o número de letras na palavra, o número de sílabas e a estrutura das sílabas (Soares et al., 2014).

Houve também a preocupação de os textos informativos se relacionarem com os textos narrativos, de forma a haver vocabulário comum e/ou dentro do mesmo campo vocabular. Predominantemente, os textos selecionados são constituídos por palavras de alta frequência, regulares e de extensão igual ou inferior a 3 sílabas.

## 4.1. População alvo

A seleção do 2.º ano de escolaridade teve em conta as sugestões de Spear-Swerling e Sternberg (2001), que referem a necessidade de começar a prestar atenção ao desenvolvimento da fluência de leitura a partir do 2.º ano de escolaridade, altura em que o código estará dominado e o reconhecimento de palavras rápido e preciso se alia às características do texto e facilita a compreensão. Os modelos desenvolvimentais da leitura que associam as aquisições esperadas ao nível de escolaridade e faixa etária (Chall, 1987; Spear-Swerling & Sternberg, 2001) indicam que entre o 2.º e o 3.º ano de escolaridade (7-8 anos) – fase da consolidação e da fluidez de descodificação (Chall, 1987) – implica uma consolidação do que se aprendeu na etapa anterior, o código alfabético e a conversão grafema-fonema. As crianças passam do uso consciente e laborioso do código para um uso automatizado. Este momento evolutivo corresponde, portanto, ao início da leitura fluente graças ao maior automatismo das competências de descodificação e à maior capacidade para usar, quer as redundâncias da linguagem, quer pistas contextuais. Estas aquisições irão permitir que a criança, paulatinamente, seja capaz de descodificar com maior fluidez e conseqüentemente desenvolva uma velocidade leitora mais eficiente. O vocabulário leitor amplia-se, aumentando de forma significativa o número de palavras que conseguem reconhecer de forma global (Martins, 1996; Silva, 2003). Esta fase completa o domínio dos mecanismos básicos da leitura de palavras. As crianças com dificuldades de aprendizagem na leitura estagnam nesta fase e dificilmente adquirem um domínio do código que as leve a esse uso fluido. O reconhecimento das palavras não só é lento, mas também pouco preciso, já que cometem muitos erros na aplicação das RCGF-FG (regras de correspondência grafema/fonema – fonema/grafema). Isto leva a que a maioria dos seus processos atencionais se concentrem na descodificação, com o qual a compreensão se recente (LaBerge & Samuels, 1974). A este propósito referem Shaywitz (2008) e Spear-Swerling e Sternberg (2001) que a prática é de extrema importância para o desenvolvimento da automatização. Por todos os motivos referidos anteriormente, o 2.º ano de escolaridade é considerado uma fase crucial para a realização de atividades que promovam a fluência de leitura.

## 4.2. Atividades e estratégias a integrar

Embora a intervenção para a promoção da fluência em leitura oral se possa organizar em diferentes graus de intensidade em função das necessidades do aluno, as estratégias utilizadas são semelhantes nos vários níveis, e, há evidências, de que beneficiam da mesma forma alunos com e sem dificuldades na leitura (Kuhn et al., 2006).

Rasinski (2003) defende essencialmente dois modos para a forma como se processa a aprendizagem da leitura: a) observando a leitura de um leitor proficiente (modelo); b) treinando a leitura até atingir um nível de proficiência (repetição). Mais especificamente, esta aprendizagem pode ser vista como um contínuo que começa com a modelagem da leitura e termina com a leitura autónoma e proficiente do aprendiz leitor. No espaço que medeia a modelagem e a leitura proficiente, o aprendiz leitor deverá receber apoio (assistência) de alguém mais experiente (professor, outro adulto ou colega), um tutor, de modo a desenvolver as suas competências leitoras.

Foram selecionadas as seguintes estratégias, em função da eficácia comprovada das mesmas: modelagem, leitura-eco, leitura dialogada, leituras repetidas. De forma integrada, era também dada especial atenção ao vocabulário e à compreensão dos textos lidos.

**Modelagem:** De acordo com Bandura (1986) é possível adquirir novas capacidades cognitivas e padrões de comportamento por meio da observação do desempenho de um modelo apto. Desta forma, através da modelagem de uma leitura fluente, os alunos aprendem o que é ler fluentemente, com expressividade, de modo a facilitar a compreensão (Nichols et al., 2009; Rasinski, 2003). Acrescenta Rasinski (2003) que nos procedimentos de leitura assistida, a modelagem pode consistir apenas na observação do modelo ou pode envolver uma maior participação do aluno, através de estratégias complementares como a leitura em coro, aos pares ou a leitura em eco, onde o aluno lê em simultâneo ou após o modelo.

**Leituras Repetidas:** Neste procedimento, são ainda utilizadas as leituras repetidas, uma técnica que proporciona ao aluno múltiplas oportunidades de treino da leitura oral de um texto. Através das várias leituras do mesmo texto e da leitura de diversos textos, o aluno reconhecerá os padrões ortográficos das palavras, compreenderá as frases e a organização textual, levando ao desenvolvimento de uma descodificação mais rápida e com menos esforço (Kuhn et al., 2006; Nichols et al., 2009). Por se revelar um método eficaz na construção da fluência em leitura, a estratégia das leituras repetidas tem sido amplamente utilizada, tanto no ensino, como na investigação (Kuhn & Stahl, 2003).

A investigação demonstrou que as leituras repetidas promovem o desenvolvimento do reconhecimento de palavras, da precisão, da automaticidade, da expressividade, da leitura com sentido, da compreensão e da autoconfiança na leitura, não só nos textos que os alunos praticaram, mas também nos textos novos nunca antes lidos por eles (Rasinski et al., 2016). Este facto pode explicar-se pela teoria da autoaprendizagem de Share, (1995) que refere que as representações ortográficas das palavras são adquiridas como consequência das múltiplas ocasiões repetidas, de descodificação de uma determinada palavra. Cada identificação por descodificação bem-sucedida contribui para a formação da representação ortográfica correspondente e, quando esta se forma, o acesso a ela torna-se suficientemente rápido para que a memória operativa disponibilize ao sistema de compreensão as informações necessárias a um funcionamento eficiente.

Acrescentam Rasinski e colaboradores (2016), a propósito da estratégia das leituras repetidas, que, em muitos programas de desenvolvimento da fluência em leitura, os alunos são envolvidos em rotinas de repetições de leituras orais um tanto ao quanto sem objetivo, onde a única finalidade é de aumentar a velocidade da leitura. Os autores constataram que os alunos, especialmente os que apresentavam dificuldades ou desmotivação para a leitura, frequentemente se desinteressavam por estas atividades. Deste modo, sugerem que se incluam objetivos para as leituras repetidas que as tornem mais apelativas e motivadores, por exemplo, uma atuação de leitura para uma audiência (Rasinski et al., 2016).

Como vimos anteriormente, embora estas estratégias incidam sobretudo no incremento da precisão e da velocidade de leitura, o objetivo do ensino da fluência em leitura não é criar leitores rápidos, mas sim, leitores fluentes que consigam compreender o que leem (Rasinski, 2000). Nesse sentido, o professor (tutor), neste caso, deverá clarificar que uma leitura fluente nem sempre é rápida, pois implica ajustar a velocidade aos desafios colocados pelo texto, visando a sua compreensão e comunicação expressiva (Rasinski, 2000), expondo também o aluno a um modelo de leitura fluente que privilegie a expressividade e a compreensão em detrimento da velocidade. A inclusão de textos narrativos com diálogo, que de certa forma podem ser dramatizados, funcionam como oportunidades para trabalhar de forma mais explícita a expressividade. Em conformidade com a sugestão de Samuels (2006), de modo a garantir que o aluno entende a primazia da compreensão na leitura, no final da leitura serão colocadas questões sobre o texto ou outras atividades relacionadas com a compreensão do mesmo.

### 4.3. Operacionalização do PPFL-2

O PPFL foi desenhado visando criar uma rotina semanal (de quinta-feira de uma semana a quarta-feira da semana seguinte).

No PPFL cada sequência didática corresponde ao trabalho sobre cada texto e cada texto foi trabalhado em sala de aula de 4 e 5 dias, conforme os dias letivos da semana, recorrendo a uma conjunto de estratégias, anteriormente descritas, criando sinergia entre elas para a promoção da fluência em leitura. Cada sequência didática seguiu a seguinte sequência:

#### *i) 1.º dia - Modelagem de leitura*

O professor lê o texto em voz alta, enquanto os alunos acompanham silenciosamente a leitura nos seus textos. O professor oferece-se como modelo, não apenas como “corretor”. Ouvir ler é amplamente considerado como um fator primordial na construção de um leitor de sucesso (Routman, 2000). Ler oralmente expõe as crianças ao prazer da leitura e a uma variedade de textos e gêneros. A investigação comprovou que ouvir ler em voz alta contribui para o desenvolvimento da compreensão da leitura (Santoro, Chard, Howard, & Baker, 2008). Também expande a experiência de base das crianças e desenvolve uma atitude positiva face à leitura, em geral (Johns & Berglund, 2010). Os mesmos autores referem que embora ouvir ler em voz alta seja considerada uma atividade mais relacionada com o ensino primário é, no entanto, uma atividade apropriada a alunos de todas as idades (Johns & Berglund, 2010). Consideram Johns e Berglund (2010) que ler oralmente para os alunos é essencial para promover o desenvolvimento da fluência em leitura. As leituras orais devem incluir textos narrativos e textos informativos (Johns & Berglund, 2010) e a leitura oral deve ser acompanhada por atividades de pré-leitura e de pós-leitura (Gunning, 2000).

Depois da leitura oral modelo, é identificado o vocabulário desconhecido e procurado o seu significado por inferência contextual, análise morfológica, procura no dicionário, entre outras estratégias. Segue-se a discussão sobre o sentido do texto, a entoação em determinadas frases do texto (papel da pontuação) e outras atividades relacionadas com o lido: mapa da história, desenho e/ou respostas a questões orais e/ou escritas.

ii) 2.º dia – *Leituras em eco*

O professor lê o mesmo texto dividindo-o em frases e orações com o tamanho adequado para permitir a repetição pelos alunos. Após esta leitura modelo, os alunos são encorajados a reler o texto ou a fazer leitura eco de frases e orações, com apoio do professor se necessário (Johns & Berglund, 2010). Na leitura eco, o aluno, imediatamente a seguir, imita a leitura de um leitor proficiente. Este tipo de estratégia permite que os alunos ganhem, progressivamente, confiança na leitura em voz alta, tornando-se proficientes em relação ao material que podia ser difícil de ler de forma autónoma (Allington, 2001, Gillet, Temple, & Crawford, 2004). A leitura é seguida de atividades relacionadas com o texto, nomeadamente reconto oral ou respostas a perguntas.

iii) *Atividade em casa – “Ouvintes Sortudos” ou “Guião de Gravação”*

A fim de envolver as famílias nas atividades e proporcionar aos alunos repetições de leituras, durante o fim-de-semana os alunos escolhem alguns “Ouvintes Sortudos”. O aluno lerá oralmente para esse ouvinte sortudo, que irá ouvir leitura do texto e emitir uma opinião sobre a leitura, de acordo com um guião pré-fornecido, no qual também é incluído o registo do tempo de leitura (Anexo 2). Os “Ouvintes sortudos” podem ser um mesmo ouvinte, mas em momentos diferentes, embora os alunos sejam encorajados a procurar ouvintes diferentes. Esta atividade é altamente motivadora. O professor encorajará os alunos a registarem tantas leituras e tantos ouvintes sortudos quantos os possíveis.

Por outro lado, com o objetivo de variar a atividade, evitando assim a monotonia e a desmotivação nesta estratégia foi criado outro formato de registo a que chamámos “Guião de Gravação”. Nesse guião (Anexo 3), os alunos registam o número de leituras treino que fizeram, para posteriormente gravar, servindo essa leitura como uma espécie de áudio num documentário (essencialmente nos textos informativos) e só poderão gravar se tiverem efetuado no mínimo 5 leituras. Essa leitura será gravada (usando telemóvel, *tablet* ou outro aparelho) funcionando como legenda áudio de um vídeo sobre o tema do texto ou, no caso de poemas, como áudio a desenhos elaborados pelos alunos.

*iv) 3.º dia/segunda-feira – Leitura em coro e/ou Leitura Dialogada*

Os alunos leem o texto em coro, conjuntamente com o professor. O professor supervisiona a atividade, de modo a garantir que todos estão, de facto, envolvidos na leitura.

Esta estratégia ajuda os alunos a ganharem confiança em si mesmos e torna divertido o processo de leitura (Opitz & Rasisnki, 2008). Além disso, ajuda a desenvolver a fluência em leitura, ao mesmo tempo que proporciona a colaboração entre alunos na modelagem por pares e proporciona aos alunos o sentimento de serem leitores de sucesso. Podem usar-se algumas variantes de leitura em coro: a) Um aluno ou o professor lê o texto e todos leem o refrão (se ele existir); b) Grupos de alunos leem diferentes excertos, parágrafos ou estrofes e, no final, todo o grupo lê o parágrafo ou a estrofe final; c) Nos textos narrativos com diálogos, grupos de alunos leem como se fossem as personagens; d) Com a turma dividida em dois grupos, um grupo lê um parágrafo e o outro responde a uma pergunta sobre o mesmo. De seguida, trocam as posições (Miccinati, 1985; Worthy & Broaddus, 2002).

*v) 4.º dia/terça-feira – Leitura aos Pares*

A estratégia de leitura a pares foi originalmente desenvolvida para os pais lerem com os filhos, é, no entanto, uma estratégia útil na aula de leitura para desenvolver a fluência de leitura dos alunos (Topping, 1989, 2006). Os alunos leem o texto em pares (ou em pequenos grupos). Um aluno lê e o colega tutor, um aluno mais fluente na leitura oral, tem como funções monitorizar a leitura e funcionar como apoio se, eventualmente, o tutorado sentir dificuldades. A leitura a pares é uma estratégia efetiva no desenvolvimento da precisão e da compreensão para todos os alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 13 anos (Topping, 1987). Topping (1989) recomenda que os alunos trabalhem a leitura a pares três vezes por semana e seis semanas no mínimo, em sessões de 15 a 30 minutos.

*vi) 5.º dia/quarta-feira – Leitura Pública (ou Leitura Apresentação)*

Os alunos fazem uma leitura, em voz alta, para turma, para outros públicos da escola [e.g., outras turmas, incluindo turmas de jardim de infância, outros professores, funcionários, pais, avós, ou outros familiares, visitas, entre outros que se mostrem disponíveis para serem, também, uma espécie de “Ouvintes Sortudos”] ou procede-se a uma gravação áudio (ou vídeo) para um hipotético documentário final a realizar sobre o texto. Stanley (2005) sugere

que a Leitura Pública oferece múltiplas possibilidades para de uma forma agradável os alunos desenvolverem a fluência em leitura assim com áreas fundamentais tais como a consciência fonológica, o vocabulário e a compreensão. Faver (2008) acrescenta que os alunos podem, nesta atividade, mostrar as leituras que treinaram e que partilhar a leitura com outros é uma atividade altamente motivadora e permite dar um objetivo ao trabalho feito anteriormente com o texto.

Esta atuação dos leitores pode ser individual, em pares ou em grupo, dependendo das características do texto.



## **5. AVALIAÇÃO DOS EFEITOS DO PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA – PPFL-2.º ANO**

## Introdução

Neste capítulo são descritos os aspetos metodológicos da investigação, o método utilizado para desenvolver este estudo empírico, as hipóteses e as questões de investigação, os participantes, os instrumentos e procedimentos, nem como o *design* do estudo.

Nos pontos 5.8. e 5.9. apresentam-se os resultados do estudo, bem como, a sua discussão, respetivamente.

### 5.1. Método

A investigação tem mostrado o importante papel da fluência para a leitura, entendida como extração de sentido. Tem mostrado também que é possível, desejável e urgente que os professores incluam na sua prática docente estratégias diversificadas visando a promoção da fluência em leitura.

Nesse sentido, foi desenvolvido o PPFL-2, que se pretendeu ancorado em critérios teóricos bem definidos. Este programa, detalhado no capítulo 4, foi aplicado no 2.º ano de escolaridade. Neste capítulo será descrito o estudo empírico desenvolvido no âmbito desta tese, que tinha como objetivos gerais:

- 1) Avaliar o impacto da implementação do PPFL na fluência de leitura de alunos do 2.º ano de escolaridade;
- 2) Avaliar se os efeitos do programa se mantêm após um ano, isto é, no final do 3º ano de escolaridade;
- 3) Verificar se as posições relativas dos sujeitos se mantêm ao longo do tempo;
- 4) Comparar os desempenhos dos sujeitos da amostra ao nível da fluência em leitura com os parâmetros propostos nas Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo Ensino Básico (Buescu; Morais; Rocha; Magalhães, 2012).
- 5) Verificar se há diferenças de desempenho na fluência em leitura em função do tempo de leitura [isto é, entre o 1º, o 2º e o 3º minuto do TFL – Teste de Fluência de Leitura (Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa, & Santos, 2012)].

Além destes objetivos, pretendia-se, com este projeto: a) identificar a exequibilidade da integração de um programa como o PPFL-2 na dinâmica das salas de aula; b) avaliar a adesão dos alunos, dos professores e dos pais à implementação do PPFL-2.

## 5.2. Hipóteses

De acordo com o enquadramento teórico que ilustra a importância da fluência na leitura e a necessidade de implementação de estratégias para a sua promoção no quotidiano da sala de aula, formularam-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1: Os alunos do Grupo Experimental (GE), a quem será aplicado o *Programa de Promoção de Fluência em Leitura - PPFL* registam, no final do mesmo, um desempenho superior e estatisticamente significativo ao dos alunos do Grupo de Controlo (GC);

Hipótese 2: Os alunos de ambos os grupos evoluem ao nível da fluência de leitura entre o pré e o pós-teste, mas as suas trajetórias são condicionadas pelo desempenho inicial.

Hipótese 3: Os alunos do Grupo Experimental apresentam, no final do 3º ano de escolaridade (isto é, no estudo de follow-up) diferenças significativas em relação ao Grupo de Controlo.

Hipótese 4: Os resultados dos alunos de ambos os grupos no pré-teste, no pós-teste e no estudo de follow-up são sempre inferiores às metas preconizadas nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu; Morais; Rocha; Magalhães, 2012) no que respeita ao número de palavras corretamente lidas por minuto.

Hipótese 5: Não se registam diferenças significativas em ambos os grupos em função do tempo de leitura (1.º, 2.º e 3.º minutos) e em função do Momento de avaliação (Pré-teste, Pós-teste e Follow-up).

## 5.3. Questões de investigação

Os dados referidos no capítulo 1 desta tese mostram que o insucesso escolar precoce, em Portugal, tem uma expressão particularmente considerável e preocupante no segundo ano de escolaridade, ou seja, aos 7 anos de idade uma percentagem aproximada de 10% dos alunos já tem uma marca de insucesso no seu percurso académico. Os números dos relatórios

sobre este tema mostram que são estes alunos que mantêm os percursos de reprovação e que estes se vão acentuando à medida que a escolaridade avança (Relatório da Comissão Europeia, 2012; PISA, 2015).

A razão apontada pelos professores para a decisão de fazer o aluno repetir o segundo ano de escolaridade, segundo o estudo desenvolvido por Rodrigues e colaboradores (2017) é o défice em competências de leitura. Os professores argumentam que os motivos de reprovação se prendem com o facto de as crianças não lerem bem, por não terem atingido os objetivos estabelecidos no programa no que respeita à leitura e à escrita, seja no domínio técnico de identificação e descodificação dos sinais, seja na compreensão da leitura ou do domínio do vocabulário (Rodrigues et al., 2017).

Um dado preocupante que emerge deste estudo é que os professores consideram que as dificuldades com a aprendizagem da leitura são “normais”, argumentando que as crianças são todas diferentes e, portanto, sempre existirá um número de crianças que não aprendem ou que aprendem mais lentamente, concluindo que não é possível eliminar totalmente o insucesso no 1.º ciclo do ensino básico.

Outra preocupação a que investigação ainda não deu resposta cabal tem que ver com avaliação da fluência em leitura, nomeadamente quanto ao uso dos denominados “one minute tests”. Alguns autores consideram que é possível que algumas crianças tenham maior dificuldade durante o primeiro minuto, mas que podem aumentar a precisão e velocidade ao longo do tempo, devido ao aumento na compreensão do conteúdo do texto (Deeney, 2010; Valencia et al., 2010). Com base nestas preocupações surgiram as seguintes questões de investigação:

- a) Qual a eficácia do PPFL-2 na fluência de leitura?
- b) Em que medida o desempenho inicial condiciona o efeito do programa?
- c) Uma vez adquirida a fluência esperada nos anos iniciais, a evolução mantém-se nos anos subsequentes?
- d) Haverá realmente diferenças de desempenho em função do tempo de leitura concedido para a avaliação da fluência?

## 5.4. Participantes

O estudo foi desenvolvido num Agrupamento de Escolas do litoral norte de Portugal. Este Agrupamento está situado numa zona rural sendo que os problemas de leitura e de compreensão de enunciados escritos são recorrentemente identificados pelos professores na análise dos resultados das provas de avaliação internas, bem como nas provas e exames nacionais (Atas das reuniões de Conselhos de Docentes e de Conselhos de Ano).

Participaram no estudo 152 crianças, oriundas de 8 turmas integrais do 2.º ano de escolaridade, dos quais 74 (4 turmas) estavam alocados ao Grupo Experimental (GE) e 78 (4 turmas) ao Grupo de Controlo (GC) (cf. Tabela x). Todos os alunos eram falantes de Português Europeu e nenhum apresentava necessidades educativas especiais de carácter permanente. Ambos os grupos foram constituídos por turmas integrais de um Agrupamento de Escolas do litoral norte de Portugal.

O número de alunos dos grupos de controlo e experimental era semelhante. Todavia, no GE o número de alunos do sexo feminino é superior ao número de alunos do sexo masculino ( $\chi^2_{(1)} = 10,674$ ;  $p = 0,001$ ). No GC a tendência é inversa, embora as diferenças não sejam significativas.

A média de idades era similar e as diferenças, calculadas através do teste não paramétrico Mann-Whitney, não eram estatisticamente significativas ( $U = 1980,00$ ,  $p = .001$ ).

	N	Sexo Feminino	Sexo Masculino	Média de Idades	D.P. Idade
Grupo de Controlo	78	31 (%)	47 (%)	7.26	.36
Grupo Experimental	74	49 (%)	25 (%)	7.46	.41
Total	152	80 (%)	72 (%)	7.36	.40

Tabela 1 – Distribuição da amostra por sexo e idade

A percentagem de alunos com reprovações nos dois grupos era semelhante nos dois grupos: 5,1% no GC e 6,8% no GE. As diferenças entre grupos nesta variável não são significativas ( $\chi^2_{(2)} = 2.355$ ;  $p = 0.308$ ).

No GC há 8 crianças (10.3%) que têm apoio socioeducativo. No GE percentagem é superior (n= 14, 18,9%) sem que, no entanto, as diferenças sejam significativas do ponto de vista estatístico ( $\chi^2_{(1)} = 2.302$ ;  $p = 0.129$ ).

Nas tabelas x e y são apresentados os dados relativos à escolaridade dos pais.

Grupo		Níveis de escolaridade						
		1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	Secundário	Superior	Pós- graduação	
Mãe	Controlo	N	2	10	18	30	12	1
		% no grupo	2,7%	13,7%	24,7%	41,1%	16,4%	1,4%
	Experimental	N	5	22	11	24	11	0
		% no grupo	6,8%	30,1%	15,1%	32,9%	15,1%	,0%
Pai	Controlo	N	2	14	16	24	14	0
		% no grupo	2,9%	20,0%	22,9%	34,3%	20,0%	,0%
	Experimental	N	7	24	12	25	5	0
		% no grupo	9,6%	32,9%	16,4%	34,2%	6,8%	,0%

Tabela 2: Distribuição das habilitações académicas dos pais.

## 5.5. Instrumentos

*Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J., 2009).

Este teste é formado por três séries de 12 estímulos visuais, relativamente aos quais a criança é solicitada a selecionar, de entre um conjunto de 6 alternativas, a figura que considera corresponder à parte que falta na imagem apresentada, de modo a completar o padrão apresentado. Cada acerto é cotado com 1 ponto e cada erro com 0 pontos. A pontuação máxima a obter é de 36 pontos. Esta prova foi efetuada apenas no sentido de identificar possíveis défices cognitivos e a consequente não inclusão na amostra dos sujeitos.

***Teste de Fluência de Leitura – TFL*** (Ribeiro, Cadime, Viana, Brandão, Chaves-Sousa, & Santos, 2012, versão experimental, não publicada).

Este teste avalia a fluência de leitura. É constituído por um texto inédito, de 712 palavras. É pedido aos alunos que leiam o texto, em voz alta, da forma mais rápida, precisa e expressiva que conseguirem, sendo os mesmos informados que o tempo limite é de três minutos. Durante a leitura o examinador regista os erros de leitura. São considerados erros as omissões, substituições e erros de acentuação. Os erros corrigidos de imediato (em 3 segundos) e desvios de pronúncia por variações dialetais não são considerados como erro. Para este estudo apenas se consideraram, no cálculo da fluência, as componentes velocidade e precisão, pelo que os valores obtidos referem-se à média do número de palavras corretamente lidas em cada um dos três minutos

Trata-se de uma prova ainda não publicada, mas cujos estudos de fidelidade, validade e precisão de diagnóstico do Teste de Fluência de Leitura (TFL), junto de alunos do 1º. CEB, sugerem que apresenta propriedades adequadas de validade e de fidelidade, permitindo a identificação de crianças em risco (Lopes, 2014). Os denominados “One minute tests” (Deeney, 2010; Valencia et al., 2010) são o tipo de teste mais usado para a avaliação da fluência. Contudo, algumas críticas têm sido feitas a este procedimento, por considerarem que o mesmo pode levar a uma sub identificação de crianças com dificuldades de leitura, sugerindo que a avaliação deve ser feita por períodos superiores a um minuto. O TFL é uma prova que considera a média de três minutos de leitura.

***Programa de Promoção da Fluência em Leitura - PPFL*** (Borges & Viana, 2013)

O PPFL - Programa de Promoção da Fluência de Leitura, descrito no capítulo 4, é composto por 22 sequências didáticas, desenvolvidas a partir de 22 textos (5 narrativos; 4 narrativos com diálogo; 9 poéticos; 4 informativos) selecionados a partir das listagens disponibilizadas pelo Plano Nacional de Leitura.

## 5.6. Procedimentos

A fim de assegurar a realização deste estudo foi estabelecido um acordo de colaboração entre o CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho e o Agrupamento de Escolas em que o mesmo se desenrolou. Foi solicitada à Direção Geral de Educação a autorização para o estudo, aprovada com o N.º 0099300008. Foram ainda obtidas as autorizações por parte dos pais/encarregados de educação, que, após informação sobre a importância da sua colaboração e sobre objetivos do estudo, assinaram os respetivos Consentimentos Informados. Foi ainda respeitada a vontade das crianças em participar.

O teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009) foi aplicado nas instalações das Escolas de pertença dos alunos e em sala disponibilizada para o efeito, por uma Psicóloga credenciada. A aplicação foi efetuada em grupos de 5 alunos, de acordo com as instruções do respetivo manual e sem tempo limite.

O TFL - Teste de Fluência de Leitura (Ribeiro et al., 2012) foi aplicado individualmente pelo autor desta tese, nas escolas de pertença dos alunos e em sala disponibilizada para o efeito, de acordo com as instruções facultadas pelos autores.

Neste âmbito foi ainda solicitada a colaboração – voluntária – de 8 professores que lecionavam o segundo ano de escolaridade e de uma Psicóloga. Obtida a colaboração dos professores, foram definidos os grupos experimentais e de controlo em função da disponibilidade dos mesmos. O projeto de investigação foi considerado do interesse do Agrupamento. Em reunião de Conselho de Ano o mesmo foi apresentado aos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Inicialmente apenas três professores manifestaram interesse em aplicar o PPFL-2 tendo, grupo a que, mais tarde, em virtude das dificuldades dos alunos na leitura, se juntou outro colega.

As 4 turmas do Grupo de Controlo não alteraram em nada o seu horário e as suas atividades e aos alunos do Grupo Experimental foi aplicado o PPFL-2, numa rotina diária, geralmente logo ao primeiro tempo, durante sensivelmente 15 minutos, na aula de Português.

Antes da aplicação do PPFL foi realizada, na sede do Agrupamento, uma sessão de formação com os professores das turmas que compunham o grupo experimental, com o objetivo de explicar o programa e a forma como se deveriam introduzir as atividades em aula, bem como uma síntese da investigação relativamente às estratégias e vantagens de trabalhar explicitamente a fluência de leitura.



A implementação do programa foi efetuada pelos professores titulares de turma, de acordo com o Guião de Exploração (ANEXO 2), durante 22 semanas letivas. À exceção das sequências 15, 16, 18, 19, 20 e 22, que foram implementadas em 4 sessões por uma questão de adaptação ao calendário escolar, todas as outras foram implementadas em 5 sessões, de acordo com o cronograma descrito no quadro 1. Cada sequência didática tinha uma duração aproximada de 10 a 15 minutos e era incluída no tempo letivo dedicado ao Português.

<b>Sequência didática</b>	<b>Dias aplicação</b>	<b>Título do texto</b>	<b>Autor</b>	<b>Tipologia</b>
<b>1</b>	20, 21, 22, 25, 26 de novembro	A almofada do luar	Luís Infante	Poesia
<b>2</b>	27, 28, 29 de novembro e 1, 2, de dezembro	Quanto custa...	Luísa Ducla Soares	Poesia
<b>3</b>	3, 4, 5, 6, 9 de dezembro	Centopeia	Álvaro Magalhães	Narrativo
<b>4</b>	10, 11, 12, 13, 16 de dezembro	Arco, barco, berço, verso	José Carlos de Vasconcelos	Poesia
<b>5</b>	8, 9, 10, 13, 14 de janeiro	A lontra	Visão Júnior	Informativo
<b>6</b>	15, 16, 17, 20, 21 de janeiro	O menino que se apaixonou por uma guitarra	José Jorge Letria	Narrativo
<b>7</b>	22, 23, 24, 27, 28 de janeiro	A amiga da China	Matilde Rosa Araújo	Poesia
<b>8</b>	29, 30, 31 de janeiro e 3, 4 de fevereiro	Eu sou o maior	Alice Vieira	Narrativo com diálogo
<b>9</b>	5, 6, 7, 10, 11 de fevereiro	Numa casa muito estranha	António Mota	Poesia
<b>10</b>	12, 13, 14, 17, 18 de fevereiro	A girafa	Badoca Park	Informativo
<b>11</b>	19, 20, 21, 24, 25 de fevereiro	A girafa que comia estrelas	José Eduardo Agualusa	Narrativo
<b>12*</b>	26, 27, 28 de fevereiro e 6 de março	Dom Eustáquio rebuçado, o bola de trapo	José Barata Moura	Poesia
<b>13*</b>	7, 10, 11, 12, de março	Caneta feliz	João Pedro Mésseder	Narrativo
<b>14</b>	13, 14, 17, 18, 19 de março	O lobo	Visão Júnior	Informativo
<b>15*</b>	20, 21, 24, 25, de março	A Borboleta	Matilde Rosa Araújo	Poesia
<b>16*</b>	26, 27, 28, 31 de março	O voo do Golfinho	Ondjaki	Narrativo
<b>17</b>	1, 2, 3, 22, 23 de abril	Onde está o gato?	Luísa Ducla Soares	Poesia
<b>18*</b>	24, 28, 29, 30 de abril	Um trenó para o urso	Joachim Hecker	Informativo
<b>19*</b>	2, 5, 6, 7, de maio	Ponto final	António Torrado	Narrativo com diálogo
<b>20*</b>	8, 9, 12, 13 de maio	O último andar	Cecília Meireles	Poesia
<b>21</b>	14, 15, 16, 19, 20 de maio	Confundindo histórias	Gianni Rodari	Narrativo com diálogo
<b>22*</b>	21, 22, 23, 26 de maio	O mar de Clara	Alice Vieira	Narrativo

\*Nota: Sequências implementadas em 4 sessões.

### Quadro 3 – Cronograma das sessões/aulas de aplicação do PPFL-2

## 5.7. Design

Para avaliar os efeitos do programa recorreu-se a um design com Grupo Experimental e Grupo de Controlo, com 3 momentos de avaliação (pré-teste, pós-teste e follow-up). O pré-teste foi efetuado antes do início do programa, o pós-teste x semanas após a conclusão do mesmo, que coincidiu com o final do 2º ano de escolaridade, e o de follow-up teve lugar no final do 3º ano de escolaridade, isto é, sensivelmente x semanas após o 2.º momento de avaliação. No pré-teste foi aplicada a prova das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009) e o TFL - Teste de Fluência de Leitura (Ribeiro et al., 2012). No pré-teste e no estudo de follow-up foi apenas administrado o TFL (Ribeiro et al., 2012).

A análise quantitativa dos resultados foi realizada com recurso ao *software* IBM SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 22. Os resultados são apresentados de acordo com os objetivos delineados para este estudo. Na tabela x são apresentados os dados relativos à estatística descritiva dos dados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo no pré e no pós-teste.

Os resultados obtidos nas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (Raven et al., 2009) não ditaram a exclusão de qualquer criança.

## 5.8. Resultados

Na tabela 3 é apresentada a estatística descrita dos resultados no TFL no pré e no pós-teste.

		N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	Assim.	Curt.
Pré-teste	Grupo Experimental	74	35.94	22.68	0	84	.209	-.902
	Grupo de Controlo	78	43.44	21.11	0	99	.087	-.004
Pós-teste	Grupo Experimental	74	66.29	22.44	22	129	.106	-.071
	Grupo de Controlo	78	66.70	21,74	18	121	-.007	.343

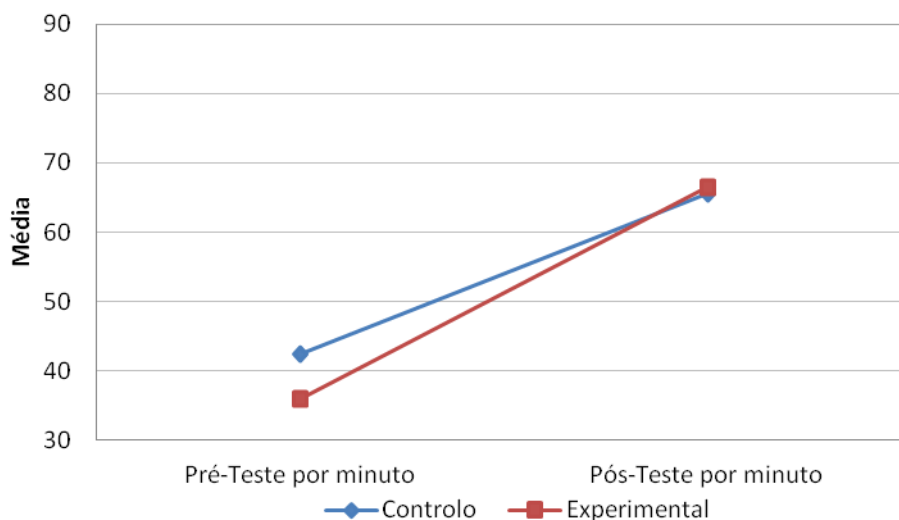
Tabela 3 – Estatística descritiva dos resultados do TFL no pré e no pós-teste

Analisando a normalidade das distribuições, constata-se que estas são normais em ambos os momentos e em ambos os grupos (Kolmogorov-Smirnov,  $p = .20$ ). Foi verificada a equivalência dos dois grupos no pré-teste, com recurso ao teste t para amostras independentes, tendo-se registado diferenças estatisticamente significativas [ $t(150) = 2.11$ ,  $p = .039$ ] a favor do grupo de controlo.

Dado que, no pré teste, se registavam diferenças significativas e favor do grupo de controlo, foi efetuada uma análise de covariância (ANCOVA), considerando como variável independente os resultados no pós-teste, e como covariável os resultados no pré-teste. Assegurados os pressupostos requeridos por esta análise, verificou-se que, após ajustamento dos resultados do pré teste, há um efeito significativo do fator Grupo  $F(1,149) = 13.33$ ,  $p < .0005$ ,  $\eta^2 = .08$ , ou seja, o grupo experimental teve um desempenho superior ao do grupo de controlo.

Analisando a evolução registada, verifica-se que, do pré para o pós-teste, a média do grupo experimental quanto ao número de palavras corretamente lidas por minuto subiu 30,35 palavras, enquanto para o grupo de controlo essa subida foi de 23,26 palavras.

Estes resultados confirmam a Hipótese 1 – Os alunos do Grupo Experimental (GE), a quem será aplicado o *Programa de Promoção de Fluência em Leitura - PPFL* registam, no final do mesmo, um desempenho superior e estatisticamente significativo ao dos alunos do Grupo de Controlo (GC). No gráfico 1 apresenta-se a evolução dos dois grupos entre o pré e pós teste.



### Gráfico 1 – Diferença entre pós-teste e pré-teste

A fim de avaliar de que forma os resultados no pré-teste condicionam os ganhos finais, calculou-se o coeficiente de correlação de Pearson entre os resultados no pré-teste e a diferença verificada entre pós e pré-teste. Para o grupo de controlo o coeficiente de correlação é baixo (-.177) e não é estatisticamente significativo. Para o grupo experimental, o valor é de -.284 e estatisticamente significativo ( $p < .05$ ), sugerindo que as crianças com resultados mais baixos no pós teste foram as que obtiveram mais ganhos com a frequência do PPFL.

Para analisar a estabilidade da mudança, foi calculado o coeficiente de correlação intraclasse. Os resultados deste coeficiente são:  $r = .89$ ,  $p < .001$  e  $r = .88$ ,  $p < .001$  para o grupo de controlo e para o grupo experimental, respectivamente, com intervalos de confiança entre .830 e .927 e .812 e .921. Estes resultados mostram que, apesar de todos os sujeitos registarem ganhos ao nível da fluência, estes parecem condicionados pelos valores iniciais, isto é, os sujeitos de ambos os grupos tendem a manter as suas posições relativas.

Estes resultados permitem confirmar a Hipótese 2 – Os alunos de ambos os grupos evoluem ao nível da fluência de leitura entre o pré e o pós-teste, mas as suas trajetórias são condicionadas pelo desempenho inicial.

Constituíam também objetivo deste estudo analisar se o impacto do PPFL-2 se mantinha no final do ano escolar subsequente à intervenção.

Na tabela 3 apresenta-se a estatística descritiva dos resultados obtidos no TFL no pós-teste (final do 2.º ano) e no estudo de *follow up* (no final do 3º ano de escolaridade). Entre estes dois momentos, a amostra ficou reduzida a 138 elementos.

		N	Média	D.P.	Mín.	Máx.	Assim.	Curt.
Pós-teste	Grupo Experimental	64	69.34	20.74	22.67	124.33	.207	.088
	Grupo de Controlo	74	67.77	20.52	20.33	121.00	.152	.503
Follow-up	Grupo Experimental	64	88,14	21,17	45,00	159,67	.700	.636
	Grupo de Controlo	74	87,16	21.60	37,67	146.00	0,04	.253

Tabela 4 – Estatística descritiva dos resultados do TFL no pós-teste e no *follow-up*

Não se registam diferenças significativas entre os alunos de ambos os grupos no pós-teste ao nível do número de palavras corretamente lidas por minuto,  $t(136) = -.447$ ,  $p = .656$ . Resultados idênticos são registados no estudo de follow-up,  $t(136) = -.311$ ,  $p = .756$  (cf. Gráfico 2).

Estes resultados não confirmam a Hipótese 3 – Os alunos do Grupo Experimental apresentam, no final do 3º ano de escolaridade (isto é, no estudo de follow-up) diferenças significativas em relação ao Grupo de Controlo.

Gráfico 2 – Evolução do desempenho dos GE e GC entre o pré-teste e o follow-up

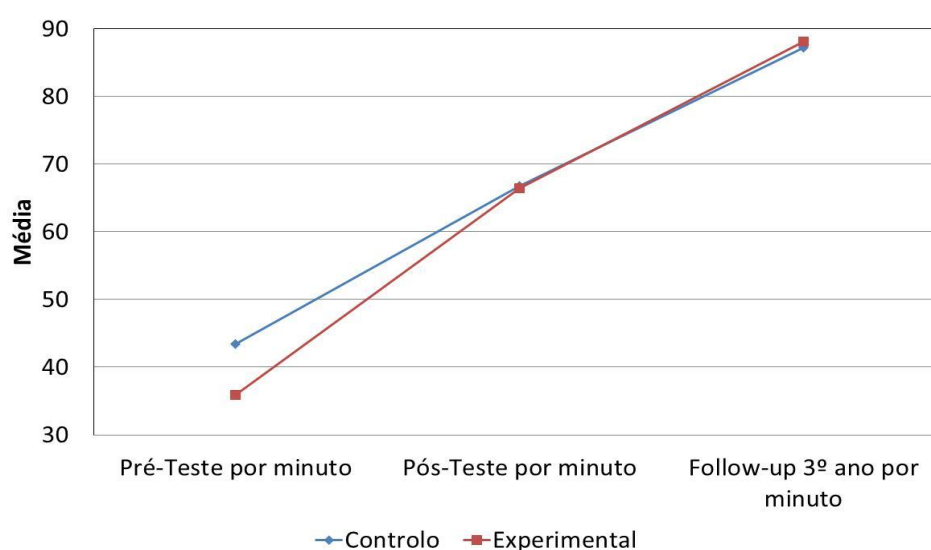


Gráfico 2 – Evolução do desempenho dos GE e GC entre o pré-teste e o follow-up

Comparando resultados obtidos neste estudo com os parâmetros de fluência propostos nas Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012) verifica-se que ambos os grupos apresentam, nos dois momentos de avaliação, desempenhos significativamente inferiores aos preconizados neste documento. Dado que o pré-teste teve lugar no início do 2.º ano, os resultados foram comparados, através do teste  $t$ , com os parâmetros propostos para o 1.º ano de escolaridade. Os resultados do pós-teste e do estudo de follow-up foram comparados com os parâmetros propostos para o 2.º e para o 3.º ano de escolaridade, respetivamente, dado que foram recolhidos no final do ano letivo. No pré-teste verificaram-se diferenças significativas quer no GC quer no GE ( $t = -4.834$ ,  $p < .001$

e  $t = -7.229$ ,  $p < .001$  respectivamente) revelando um grande afastamento em relação às Metas Curriculares (com médias de 4,44 e 35,94 contra as 55 propostas). O mesmo sucede no pós-teste ( $t = -.460$ ,  $p < .001$  para o grupo de controlo e  $t = -9.166$ ,  $p < .001$  para o grupo experimental), com médias de 66,70 e de 66.29 contra as 90 propostas, e no estudo de follow-up ( $t = -9.097$ ,  $p < .001$  para o grupo de controlo e  $t = -7.887$ ,  $p < .001$  para o grupo experimental) com médias de 87,16 e 88,14 palavras, contra a 110 propostas.

Estes resultados confirmam a Hipótese 4 - Os resultados dos alunos de ambos os grupos no pré-teste, no pós-teste e no estudo de follow-up são sempre inferiores aos preconizados nas Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo Ensino Básico (Buescu; Morais; Rocha; Magalhães, 2012) no que respeita ao número de palavras corretamente lidas por minuto.

Embora os resultados do TFL sejam apresentados em número de palavras corretamente lidas por minuto, o teste tem a duração de três minutos. No sentido de verificar se havia diferenças de desempenho considerando cada um dos minutos do teste, procedeu-se a uma análise de variância (ANOVA) para medidas repetidas nos três momentos de avaliação (Pré-teste, Pós-teste e estudo de Follow-up) considerando os dois grupos (GE e GC). Antes, porém, procedeu-se à verificação do pressuposto da esfericidade. O teste de Esfericidade de Mauchly foi significativo ( $p < .001$ ) no pré-teste do Grupo Experimental, pelo que, neste caso, se consideraram os valores de Huynh-Feldt, dado que se encontram corrigidos para a violação do pressuposto da esfericidade (Field, 2009).

Nas tabelas 4 e 5 são apresentados os resultados obtidos nos 3 tempos de avaliação (1º, 2º e 3º minutos) nos dois grupos considerados (GE e GC).

	Minuto 1	Minuto 2	Minuto 3	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Pré-teste (n=78)	37.88 (22.06)	46.01 (22.82)	46.31 (20.83)	F(2,154) = 36.14
Pós-teste (n=78)	63.29 (23.41)	72.31 (24,32)	64.50 (20.13)	F(2,154) = 29,77
Follow-up (n=74)	86.55 (24.13)	95.05 (24.16)	79.88 (20.90)	F(2,146) = 42.19

P < .001

Tabela 5 – Leitura por minuto para o GE nos três momentos de avaliação

	Momento de avaliação			
	Mínuto 1	Mínuto 2	Mínuto 3	F
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Pré-teste (n=74)	30.73 (21.90)	38.57 (25.01)	35.51 (22.90)	F(1,6,114.58)= 35.04 a)
Pós-teste (n=74)	65.34 (24.22)	71.07 (24,50)	62.45 (20.35)	F(2,146) = 24.73
Follow-up (n=64)	89.47 (27.52)	93.81 (24.52)	81.14 (21.09)	F(2,126)=16.18

$p < .001$  a) Valores de Huynh-Feldt, corrigidos para a violação do pressuposto da esfericidade

Tabela 6 – Leitura por minuto para o GC nos três momentos de avaliação

As *Pairwise Comparisons* de *Bonferroni* revelaram que, para o Grupo de Controlo, no pré teste os resultados no primeiro minuto são significativamente diferentes aos do segundo e terceiro minutos, não se registando diferenças entre o 2.º e o 3.º minuto ( $p < .001$ ). Já no pós-teste, apenas se verificam diferenças significativas entre o primeiro e o terceiro minuto e entre o segundo e o terceiro minuto ( $p < .001$ ) No que respeita ao estudo de follow-up, registam-se diferenças significativas entre todos os tempos em avaliação ( $p < .001$ ).

Já as *Pairwise Comparisons* de *Bonferroni* revelaram que, para o Grupo Experimental, no pré teste os resultados no primeiro minuto são significativamente diferentes dos do segundo e terceiro minutos ( $p < .001$ ), não se registando diferenças entre o 2.º e o 3.º minuto. Já no pós-teste, verificam-se diferenças significativas entre o primeiro e o segundo minuto e entre o segundo e o terceiro minuto ( $p < .001$ ). No que respeita ao estudo de follow-up, registam-se diferenças significativas entre o primeiro e o terceiro minuto e entre o segundo e o terceiro minuto ( $p < .001$ ).

Estes resultados apenas confirmam parcialmente a Hipótese 5 - Não se registam diferenças significativas em ambos os grupos em função do tempo de leitura (1.º, 2.º e 3.º minutos) e em função do Momento de avaliação (Pré-teste, Pós-teste e Follow-up).



## 5.9. Discussão dos resultados

Como seria de esperar, atendendo ao ano de escolaridade em que o estudo foi efetuado, ambos os grupos de alunos registam, do pré para o pós-teste, progressos ao nível da fluência, tendo o grupo experimental não só recuperado a diferença inicial que o separava do grupo de controlo, como o superado ligeiramente. Estes resultados corroboram os que têm sido obtidos noutros estudos (Kunh et al., 2006; Rasinski & Padak, 2008; Padak, 2008; Stahl & Heubach, 2005), efetuados com alunos do mesmo ano de escolaridade (2.º ano), cujo tempo de aplicação foi sensivelmente idêntico, e que recorreram a estratégias muito semelhantes às que foram utilizadas no PPFL-2, incluindo a complementação da intervenção em sala de aula com tarefas a efetuar em casa.

Com a aplicação do PPFL-2 o grupo experimental teve uma evolução na leitura de 30,35 palavras corretas por minuto, enquanto o grupo de controlo registou um aumento de 23,26 palavras corretas por minuto.

Os resultados obtidos pelo grupo experimental são muito encorajadores, na medida em que superam os encontrados em estudos semelhantes. Nos estudos de Kunh e colaboradores (2006) e de Rasinski e Padack (2008), ambos efetuados com alunos do 2.º ano de escolaridade, a média do número de palavras corretamente lidas aumentou 18 pontos (i.e. 18 palavras). Resultado idêntico – crescimento médio de 19 palavras por minuto – foi encontrado por Stahl e Heubach (2005). Estes três estudos tiveram uma duração aproximada de um ano letivo. Segundo Carver (1989), a fluência em leitura aumenta, de uma forma constante, 10 a 20 palavras por minuto nos primeiros anos de escolaridade. Por sua vez, quer Stahl e Heubach (2005), quer Kunh e colaboradores (2006), tomam como referência um aumento médio de 10 palavras por minuto ao longo dos anos iniciais de aprendizagem da leitura em inglês, pelo que um aumento de, por exemplo, 17 palavras, corresponderia a um progresso equiparável a 1,7 anos de escolaridade. Atendendo a que o Português é uma língua bem mais transparente ao nível da leitura do que o inglês, idioma em que foram realizados os estudos com os quais estamos a confrontar os resultados deste estudo empírico.

Por outro lado, este estudo veio corroborar o de Ferreira (2008) que, embora efetuado com alunos do 5.º ano de escolaridade, foi realizado em Portugal. À semelhança do que aconteceu no estudo apresentado nesta tese, também naquele os ganhos finais foram condicionados pelos valores do desempenho inicial dos alunos. Isto significa que, embora

tenha ocorrido um desenvolvimento positivo na fluência de leitura, os sujeitos tendem a manter as respetivas posições relativas no interior do grupo.

Este estudo, que faz parte de uma investigação mais abrangente, tem como principal limitação o facto de não ter sido considerada a variável motivação para a leitura. A adesão por parte dos alunos foi imediata. A das famílias também foi imediata, dado que todos os encarregados de educação deram o seu consentimento informado. No entanto, o seu envolvimento real foi muito ditado pelo entusiasmo das crianças. Quanto aos professores, estes precisaram de “ver para crer”. Quando começaram a constatar que, com o uso de estratégias que não expunham os alunos ao fracasso, e retirando do ato de ler a carga de avaliação constante, as mudanças começaram a acontecer. Alunos que choravam quando eram chamados a ler, deixaram quase automaticamente de o fazer. Numa das atividades que envolvia as famílias, a dos “Ouvintes sortudos”, os alunos chegaram a registar mais de duas dezenas de leituras de preparação do mesmo texto, incluindo, à falta de familiares, animais de estimação (cf. Anexo 5). Alunos que se recusavam a ler, à medida que foram ganhando confiança e fluência começaram a querer ler e a querer mostrar aos elementos da comunidade educativa os seus progressos. Oriundas de uma zona em que a crise económica que se fez sentir em Portugal levou muitos pais a emigrarem, muitas crianças liam para os pais via “Skype” (cf. Anexo 4). O incremento do gosto e da motivação pela leitura foi de tal forma que houve alunos que aproveitaram a ida a casamentos ou a outros eventos do género com a grelha da leitura. O anexo 3 ilustra também o impacto do PPFL para além dos números. Por parte dos encarregados de educação foram várias as manifestações de regozijo pela «nova» atitude dos educandos face à leitura. Por parte dos professores envolvidos, poderá dizer-se que houve, de facto, uma mudança de práticas, espoletada pelo PPFL-2.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A investigação tem mostrado a importância da fluência para leitura, pois se a fluência não é, em si mesma, suficiente para assegurar elevados níveis de leitura, é, no entanto, absolutamente necessária para essa conquista, pois dela depende a compreensão. Apesar do uso generalizado do termo na comunidade de professores, o treino específico da fluência de leitura é ainda uma miragem nas práticas de leitura propostas aos alunos e mesmo os procedimentos de treino da fluência são desconhecidos dos professores. Deste modo, procedimentos que enfatizem a repetição da leitura oral de um mesmo texto ou a prática de leitura oral guiada e assistida estão praticamente ausentes das aulas de leitura.

Uma análise de Rasinski, Reutzel, Chard, e Linan-Thompson (2011) compara a eficácia de metodologias de ensino destinadas ao treino da leitura fluente com as metodologias tradicionais, que consistem essencialmente na leitura em voz alta feita pelo professor, seguida da leitura em voz alta de trechos do texto pelos alunos, cada um por sua vez. Apesar de utilizadas desde os anos 50 do século passado, estas metodologias nunca foram recomendadas pela investigação porque nos estudos que as avaliaram se verificou que aos alunos com menor fluência na leitura era concedido menos tempo, ou seja, menos oportunidades de treino. De entre as atividades de sala de aula que a investigação reconheceu como as mais produtivas destacam-se a leitura-modelo em voz alta feita pelo professor, seguida da leitura do mesmo texto, em coro, aos pares e em casa (Alçada, 2016).

O objetivo central desta tese foi o de desenvolver um programa de promoção da fluência em leitura para o 2º ano de escolaridade, passível de ser integrado no quotidiano escolar, e de avaliar o seu impacto naquela competência. Além de responder a interesses pessoais de investigação, este estudo pretendeu também dar resposta a uma preocupação do Agrupamento Escolar em que o mesmo foi desenvolvido.

A prossecução destes objetivos exigiu uma revisão da investigação realizada sobre a temática e sobre os programas já desenvolvidos noutros países. Como se pode constatar, há pontos de convergência nos diferentes programas. Todavia, dada a diversidade de duração dos programas, de estratégias e de instrumentos utilizados, registou-se alguma dificuldade ao comparar os diferentes impactos sobre os públicos-alvo. O PPFL-2 tentou integrar uma multiplicidade de estratégias, sem perder de vista o público-alvo a que se destinava. Foi colocado especial cuidado na seleção dos textos a integrar no PPFL-2 no que diz respeito ao seu potencial motivador. Conhecedores do contexto em que o programa iria ser implementado, no qual, no início do 2.º ano, havia já um grupo significativo de crianças que declarava não gostar de ler, os textos teriam de ser suficientemente motivadores.

A abordagem teórica da problemática da leitura, que constitui o cerne do capítulo 1, tem como eixo central o Modelo Simples de Leitura, embora se analisem também propostas de expansão deste modelo. De acordo com a sua formulação, a compreensão de leitura (CL) é entendida como o produto de duas componentes: a descodificação (D) e a compreensão oral (CO) e pode ser representada pela equação  $CL = D \times CO$  (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Conscientes de que a “simplicidade” do modelo encerra, de facto, uma enorme complexidade, é analisado neste capítulo, de forma detalhada, o contributo de cada uma das componentes. Ao longo da revisão efetuada ficou claro que o seu contributo depende do tipo de ortografia em que se aprende a ler (Müller & Brady, 2001). A meta-análise efetuada por Florit e Cain (2011) demonstrou que, em línguas com ortografias transparentes, a compreensão da leitura se relaciona mais fortemente com a compreensão oral do que com a descodificação. Em línguas de ortografia relativamente transparente, como é o caso do Português, a descodificação está facilitada pela regularidade da conversão fonema-grafema (Seymour, Aro, & Erskine, 2003). Assim sendo, não é suficiente a identificação das palavras escritas, é preciso que ela se faça de forma automática. Esta automatização assume especial relevância nas línguas de ortografia relativamente transparente, embora seja necessária para todas as ortografias, pelo que a proposta de substituição do termo D do MSL por F (Fluência) (Silverman et al., 2013) faça todo o sentido quando se aborda a aprendizagem da leitura em Português.

No capítulo 2 define-se fluência de leitura, as suas componentes, o seu papel na compreensão da leitura, a sua correlação ao longo dos anos de escolaridade do 1.º ciclo do Ensino Básico e a análise do seu papel em função da consistência ortográfica da língua em que se aprende a ler.

O capítulo 3 é dedicado à revisão dos programas de promoção da fluência em leitura.

No capítulo 4 desta tese é apresentado o Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL-2), no qual se descreve a seleção de textos e a organização do mesmo em 22 sequências didáticas, tendo sempre em vista a sua exequibilidade na aula “normal” de leitura do 2.º ano de escolaridade. A seleção deste ano de escolaridade está ancorada, como oportunamente referido, nos resultados da investigação que têm mostrado que o desempenho em leitura nos primeiros anos de escolaridade é preditor do desempenho nos anos subsequentes (Francis et al., 1996), e que os perfis de dificuldades se mantêm estáveis ao longo da escolaridade se nada for feito (Shaywitz, Morris, & Shaywitz, 2008).

A investigação clarificou, de forma inequívoca, a importância da fluência para a leitura em geral (que, por definição é compreender), mas os resultados da investigação

demoram a chegar às práticas docentes. Como afirma Rasinski (2010), apesar das limitações que lhe são reconhecidas, a “*Round Robin Reading*” (que traduzimos por “leitura oral de carreirinha”), continua a ter o principal papel no ensino da leitura e é considerada pelos professores das séries iniciais como o principal ou único modo de desenvolver a fluência de leitura dos alunos.

No sentido de contribuir para introduzir alguma mudança neste panorama, além da elaboração do PPFL-2, constituíram ainda objetivos desta tese a avaliação do impacto da implementação do PPFL-2 na fluência de leitura de alunos do 2º ano de escolaridade, avaliar se os efeitos do programa perduram no tempo, nomeadamente um ano após a implementação, ou seja, no final do 3.º ano de escolaridade, comparar os desempenhos dos sujeitos da amostra com os parâmetros propostos nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2012) e, finalmente, verificar se existem diferenças ao nível da fluência no 1.º, 2.º e 3.º minutos do TFL (Ribeiro et al., 2012).

Assim, o capítulo 5 é dedicado ao estudo empírico efetuado. Relativamente ao primeiro objetivo formulado para este estudo empírico – Avaliar o impacto da implementação do PPFL na fluência de leitura de alunos do 2º ano de escolaridade – os dados obtidos revelaram que o Grupo Experimental teve uma evolução na leitura de 30,35 palavras corretas por minuto, enquanto o grupo de controlo registou um aumento de 23,26 palavras corretas por minuto. A frequência do PPFL-2 permitiu que a fluência em leitura no Grupo Experimental progredisse de forma mais aproximada ao preconizado nas Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2012), isto é, 30,35 palavras ao longo do 2.º ano (contra as 35 propostas), quando comparado com o Grupo de Controlo (23,26 contra as 35 propostas). Este resultado é deveras importante, pois demonstra a necessidade de um trabalho didático explícito ao nível da fluência em leitura, efetuado de forma sistemática e recorrendo a estratégias variadas, de modo a que a evolução preconizada seja conseguida.

No estudo de follow-up, a evolução média do número de palavras por minuto situa-se nas 18,8 e 19,39 palavras por minuto (respetivamente para o Grupo de Controlo e o Grupo Experimental), isto próximo das 20 preconizadas nas Metas Curriculares (Buescu et al., 2012) mas sem haver recuperação. Isto é, no final do 1º ano de escolaridade<sup>4</sup> o afastamento em relação ao preconizado naquele documento era de 11,56 e de 19,06 (respetivamente para o GC e para o GE), no final do 2.º ano esse afastamento era de 23,30 e de 23,71 e, no final do 3.º ano de escolaridade era de 22,84 e 21,86 palavras por minuto. Os resultados mostram

---

<sup>4</sup> O pré-teste teve lugar no início do 2º ano de escolaridade, pelo que consideraram os parâmetros propostos para o 1º ano de escolaridade.

também que os efeitos do programa se mantêm após um ano, isto é, no final do 3º ano de escolaridade

Os resultados obtidos nos três momentos de avaliação mostram que o desempenho de ambos os grupos apresentam diferenças estatisticamente significativas relativamente aos parâmetros propostos pelas Metas Curriculares do Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2012). O afastamento constatado no 1.º ano de escolaridade não mais foi recuperado, pelo que, no final do 3.º ano o desempenho ainda se situa ligeiramente abaixo do que é esperado para o final do 2.º ano, o que pode conduzir a uma inferência dramática: um “atraso de um ano” ao nível da fluência em leitura.

Embora os alunos evoluam entre os 3 momentos de avaliação considerados (pré-teste, pós-teste e follow-up), os seus resultados são condicionados pelo desempenho inicial, o que evidencia a necessidade de uma atenção especial ao ensino da leitura no 1.º ano de escolaridade.

Como foi referido ao longo desta tese, ela foi sempre perpassada por preocupações pedagógicas quanto a dois domínios específicos e interligados: i) as práticas dos professores e; ii) a aprendizagem dos alunos.

A formação prévia efetuada e o facto de ser uma investigação “apadrinhada” pela direção do Agrupamento deram alguma segurança aos professores. Todavia, foi a eficácia das estratégias utilizadas, traduzida na adesão e na motivação dos alunos, que constituiu o reforço necessário para a efetivação da mudança. A experiência com a aplicação do PPFL-2 se, de início, exigiu a adoção de estratégias diferentes das habitualmente utilizadas pelos professores, ao longo da sua implementação criou condições para a sua apropriação e integração nas práticas pedagógicas. Permitiu, ainda inverter o “desânimo” registado por alguns professores que consideravam já ter esgotado os recursos pedagógicos conhecidos e desistido de alguns alunos por não saberem como lidar com as suas dificuldades e rejeição da leitura.

A aplicação do PPFL-2 demonstrou também que este programa é passível de ser incluído nas atividades curriculares de ensino de Português/leitura sem perturbar o normal funcionamento da aula e permitindo ao professor o acompanhamento dos conteúdos curriculares calendarizados em Conselho de Ano e definidos nos documentos orientadores. Ficou demonstrado que o abandono da «leitura de carreirinha» permitiu até ganhar tempo para a exploração do sentido dos textos.

Esta investigação mostrou também que um trabalho sistemático ao nível da promoção da fluência é algo que pode ser perfeitamente implementado nas aulas de leitura nas escolas

Portuguesas. As atividades de treino são simples e exequíveis e maximizam as oportunidades de leitura dos alunos e a oferta de um ensino de maior qualidade. No entanto, constatou-se a necessidade de fornecer aos professores formação adequada e apoio para que possam trabalhar o treino da fluência sem a considerar uma atividade externa ao trabalho curricular de leitura e para que não corram o risco de transformar estas práticas em algo mecânico e sem sentido.

A implementação do PPFL-2 mostrou-se mais eficaz junto de alunos com maiores dificuldades de leitura. Sabendo que, geralmente, os muitos professores alocados aos apoios socioeducativos desenvolvem as mesmas atividades que o professor titular de turma, com a única diferença de as mesmas serem efetuadas em pequeno grupo ou individualmente, os resultados deste estudo apontam para a necessidade de investir na formação de professores para o ensino da leitura (e em especialistas de leitura). O quotidiano nas escolas, que conhecemos bem, mostra-nos que muitos dos alunos que experimentam dificuldades ao nível da leitura acabam marginalizados em relação ao grupo turma e, à medida que a escolaridade avança, a distância entre as competências exibidas e esperadas aumenta.

Do ponto de vista dos alunos, a evolução demonstrada pelas análises estatísticas é redutora. Por detrás de números e de testes de diferenças está um conjunto de vivências prazerosas “com” e “de” leitura. Embora se tenha verificado alguma estabilidade na posição relativa dos alunos ao longo dos diferentes momentos de avaliação, talvez não constitua falsa modéstia a afirmação de que se contrariou o “Efeito de Mateus” tão bem metaforizado por Stanovich (1991), pois os pobres podem não ter atingido o patamar dos ricos, mas ficaram bastante mais ricos.

O carácter inovador deste estudo reside na demonstração exequibilidade da sua integração nas “aulas normais” de leitura, embora recorra a estratégias “não normais” (no sentido estatístico), tendo sido aplicado pelos professores titulares de turma e envolvendo de forma algo sub-reptícia os pais. Este envolvimento dos pais contraria também o que é habitual solicitar-lhes. Eles não iam “ler para os filhos”, não iam “obrigar os filhos a ler”, iam ser ouvintes. Os pais estiveram completamente disponíveis desde a primeira hora. Após algumas sequências didáticas do PPFL-2, constatando a atitude dos filhos face à leitura e à Escola, assim como o desenvolvimento das suas competências, alguns pais manifestaram aos professores e ao autor desta tese a sua satisfação. A participação e a presença dos pais sentia-se em pequenos gestos e atitudes. A título de exemplo, aquando da sequência didática número 7 (Texto: A amiga da China, de Matilde Rosa Araújo), os pais de uma criança enviaram pelo filho uma cesta de tangerinas para serem partilhadas e saboreadas por todos. Numa zona do



país fortemente afetada pela crise económica, que forçou muitos dos pais a emigrarem, a participação dos pais via Skype (Anexo 4) é reveladora da adesão ao projeto e do gosto das crianças pelas atividades propostas e da participação e valorização dos pais relativamente ao percurso escolar dos filhos. A leitura para um animal de estimação, à falta de um ouvinte humano, revela também a forma como as crianças se apropriaram do PPFL-2 (Anexo 5). Alguns alunos fizeram questão de ir enviando emails ou mensagens com as suas conquistas escolares e inclusivamente um aluno enviou um *email* ao investigador a agradecer por lhe ter permitido “aprender a ler”.

Um dos aspetos que não pode deixar de ser referido nestas reflexões finais é o facto de a implementação do PPFL-2 ter eliminado a “exposição pública” dos alunos que apresentavam dificuldades. Aliás, havia alunos que no início do 2.º ano ou choravam ou se remetiam a um silêncio sofrido quando eram solicitados a ler. Esta “exposição” das fragilidades é completamente destruidora da autoestima e da motivação para ler.

A leitura atuação, estratégia em relação à qual registávamos algumas dúvidas, precisamente pela componente “pública”, foi um das estratégias com mais potencial motivador. Ler para os colegas de outras turmas, aos funcionários, aos pais ou a outros elementos da comunidade, contribuiu para o empenhamento dos alunos. A comunidade educativa (sobretudo os funcionários da escola) várias vezes manifestou o seu gosto por participar e em ouvir ler os alunos envolvidos no PPFL-2.

Este estudo apresenta algumas limitações. Desde logo por ter sido desenvolvido junto de uma amostra de conveniência e não representativa da população portuguesa. Em contextos educativos, nomeadamente quando a pesquisa se realiza em sala de aula, as turmas são formadas no início do ano letivo, de acordo com os critérios da Escola/Agrupamento (Coutinho, 2011). Esta condicionante excluiu à partida a possibilidade de implementar planos experimentais puros ou verdadeiros.

Uma segunda limitação prende-se com o facto de não ter sido incluída a avaliação da motivação dos alunos para a leitura. Do ponto de vista qualitativo foi evidente o aumento de motivação para ler, quer revelada pelo incremento de leitura autónoma de fruição relatada pelos alunos, quer revelada pelas atitudes dentro da sala de aula em todas as tarefas que exigiam leitura.

A utilização de uma prova de fluência que ainda não pode ser considerada validada para a população portuguesa pode também ser uma limitação apontada ao presente estudo. Infelizmente, Portugal não possui ainda provas que possam ser consideradas validadas para a

avaliação da fluência em leitura, lacuna que se espera colmatada a breve prazo, dando resposta às necessidades sentidas quer pela investigação quer pela prática pedagógica.

Uma limitação que não pode também deixar de ser referida é o facto de o grupo de controlo ser oriundo do mesmo Agrupamento de Escolar, o que pode ter originado algum fator de contaminação. Embora não tenhamos dados objetivos, é provável que a visibilidade que o PPFL-2 atingiu, nomeadamente pelo entusiasmo e envolvimento das crianças, tenha influenciado as abordagens e estratégias didáticas dos professores do grupo de controlo.

Uma vez comprovada a eficácia do PPFL-2, bem como a manutenção dos seus efeitos positivos no ano subsequente ao da sua aplicação, será importante o desenvolvimento de estudos que avaliem o seu impacto ao nível da compreensão da leitura e ao nível da motivação para ler.

O PPFL-2 foi já aplicado junto de uma população com características sociodemográficas muito diversas das da população do presente estudo (alunos de ensino particular e de nível sociocultural médio-alto), com resultados que o corroboram e com implicações idênticas ao nível da motivação para a leitura por parte dos alunos e mudança de práticas junto dos professores (<http://www.colegionovodamaia.pt/wp-content/uploads/2017/09/poster-jornadas-lese.pdf>).

Está em curso a elaboração do PPFL-3, de acordo com a metodologia adotada no PPFL-2, mas com recurso aos textos do manual escolar adotado num Agrupamento Escolar. Esta última opção visa contornar a resistência de alguns professores que anteveem algum conflito e/ou reação dos pais quanto ao treino de leitura efetuado “ignorando” o manual escolar.

Como nota final, e parafraseando Fernando Pessoa, “valeu a pena”!.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Aaron, P. G., Joshi, R. M., Gooden, R., & Bentum, K. E. (2008). Diagnosis and treatment of reading disabilities based on the Component Model of Reading: an alternative to the Discrepancy Model of LD. *Journal of Learning Disabilities, 41*, 67-84.
- Acha, J., & Perea, M. (2008). The effects of length and transposed-letter similarity in lexical decision: Evidence with beginning, intermediate, and adult readers. *British Journal of Psychology, 99*, 245-264.
- Adam & Starr (1982). *La enseñanza de la comprensión lectora*. Madrid: McGraw-Hill.
- Adams, M. (1998). The three-cueing system. In F. Lehr, & J. Osborn (Eds.), *Literacy For All: Issues In Teaching And Learning* (pp. 73-99). New York: Guilford Press.
- Adams, M. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT 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.
- Ahn, H., & Kang, Y. (2016). Reading fluency and listening comprehension abilities as predictors of reading comprehension. *English Teaching, 71*(1), 3-24.
- Alçada, I. (2016). *Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e Resultados*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Alderson, J. C. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Alegria, J., Pignot, E., & Morais, J. (1982). Phonetic and analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory and Cognition, 10*, 451-456.
- Allington, R. L. (2008). *What Really Matters in Fluency: Research-Based Practices Across the Curriculum*. New Jersey: Prentice Hall.
- Allington, R. L. (2006). Fluency: Still waiting after all these years. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 94-105). Washington, DC: International Reading Association.
- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based interventions*. New York: Longmans.
- Allington, R. L. (1983). Fluency: The neglected goal of the reading program. *The Reading Teacher, 36*, 556-561.

- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Braga: Psiquilibrios Edições.
- Alloway, T. P., Gathercole, S. E., Adams, A.-M., Willis, C., Eaglen, R., & Lamont, E. (2005). Working memory and phonological awareness as predictors of progress towards early learning goals at school entry. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 417-426.
- Altwerger, J., Jordan, N., & Shelton, N. (2007). *Rereading fluency – process, practice, and policy*. USA: Leigh Peake.
- Anthony, J. L., & Francis, D. J. (2005). Development of phonological awareness. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 255-259.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of teacher candidates. *The Reading Teacher*, 57, 554-563.
- Baddeley, A. D. (2003). Working memory and language: an overview. *Journal of Communication Disorders*, 36(3), 189-208.
- Baddeley, A. D. (2000). The episodic bufer: a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4, 417-23.
- Baddeley, A. D., & Hitch, G. J. (1974). Working memory. In G. A. Bower (Ed.), *Recent advances in learning and motivation* (Vol. 8, pp. 47-90). New York: Academic Press.
- Baker, L., Dreher, M. J., & Guthrie, J. T. (2000). Why teachers should promote reading engagement. In L. Baker, M. J. Dreher, & J. T. Guthrie (Eds.), *Engaging young readers* (pp. 1-16). New York, NY: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrera, S., & Maluf, M. (2003). Consciência metalinguística e alfabetização: Um estudo com crianças da primeira série do ensino fundamental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 491-502
- Bashir, A. S., & Hook, P. E. (2009). Fluency: A Key Link Between Word Identification and Comprehension. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 40, 196–200.

- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Brown, K. G., & Mann, C. M. (2011). Teacher judgments of students' reading abilities across a continuum of rating methods and achievement measures. *School Psychology Review*, 40(1), 23-38.
- Bernard, M. L., Lida, B., Riley, S., Hackler, T., & Janzen, K. (2002). A comparison of popular online fonts: Which size and type is best? *Usability News*, 4.4. Retirado em 12 de julho de 2017, de <http://usabilitynews.org/a-comparison-of-two-computer-fonts-serif-versus-ornate-sans-serif/>
- Bernhardt, E. B. (1984) Towards an Information Processing Perspective in Foreign Language Reading. *The Modern Language Journal*, 68(4), 322-331.
- Best, R. M., Floyd, R. G., & Mcnamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29(2), 137-164. doi: 10.1080/02702710801963951
- Beymer, D., Russell, D., & Orton, P. (2008). *An eye tracking study of how font size and type influence online reading*. People and computers XXII: culture, creativity, interaction. Proceedings of *HCI 2008, the 22nd British HCI Group annual conference* (Vol. 2). Presented at the 22nd British HCI Group annual conference, Liverpool John Moores University, UK: British Computer Society. Retirado em 12 de julho de 2017, de [http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic\\_hc08\\_v2\\_paper4.pdf](http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic_hc08_v2_paper4.pdf)
- Bíblia Sagrada, (1980). Tradução de Padre Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica.
- Black, T. R. (1999). *Doing quantitative research in the social sciences: An integrated approach to research design, measurement and statistics*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Blazely, A. M., Coltheart, M., & Casey, B. J. (2005). Semantic impairment with and without surface dyslexia: Implications for models of reading. *Cognitive Neuropsychology*, 22(6), 695-717.
- Blevins, W. (2001). *Building fluency: Lessons and strategies for reading success*. Scranton, PA: Scholastic.
- Bogan, B., & Bell, D. (2015). Fluency in Early Childhood: Contributions from the Research to Support Emerging and Struggling Readers. *International Journal for Innovation Education and Research*, 3(12), 111-121.

- Boily, E., Ouellet, C., & Turcotte, C. (2015). Effects of an assisted repeated reading program on student fluency in a large class in Burkina Faso. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, 244-250.
- Borges, M., & Viana, F. L. (2013). *Programa de Promoção da Fluência em Leitura – PPFL*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (versão não publicada).
- Bowey, J. A. (2000). Recent developments in language acquisition and reading research: The phonological basis of children's reading difficulties. *Australian Educational and Developmental Psychologist*, 17, 5-31.
- Braibant, J. M. (1997). A decodificação e a compreensão: dois componentes essenciais da leitura no 2º ano primário. In J. Grégoire & Piérat (Eds.), *Avaliação os problemas de leitura: os novos modelos teóricos e as suas implicações diagnósticas*, (pp. 167-188) Porto Alegre: Artes Médicas.
- Braze, D., Tabor, W., Shankweiler, D. P., & Mencl, W. E. (2007). Speaking up for vocabulary: Reading skill differences in young adults. *Journal of Learning Disabilities*, 40, 226-243.
- Breznitz, Z. (2006). *Reading fluency: synchronization of processes*. Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Bromage, B. K., & Mayer, R. E. (1986). Quantitative and qualitative effects of repetition on learning from technical text. *Journal of Educational Psychology*, 78, 271-278.
- Bryant, P. (1998). Sensitivity to onset and rhyme does predict young children's reading: a comment on Muter, Hulme, Snowling, and Taylor (1997). *Journal of Experimental Child Psychology*, 71, 29-37.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Buescu, H. C., Morais, J. Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Burke, M. D., Hagan-burke, S., & Parker, R. (2009). Predictive validity of early literacy indicators from the middle of kindergarten to second grade. *The Journal of Special Education*, 42(4), 209-227.

- Byrnes, J. P. (2001). *Minds, brains, and learning: Understanding the psychological and educational relevance of neuroscientific research*. New York: Guilford Press.
- Cadime, I., Fernandes, I., Brandão, S., Nóvoa, P., Rodrigues, A., & Ferreira, A. (2009). A aquisição da leitura e da escrita: variáveis preditoras no nível pré-escolar. In A. Silva, B. Almeida, & L. Lozano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 4001-4015). Braga: Universidade do Minho.
- Cain, K. (2010). *Reading development and difficulties: an introduction*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Cain, K. (2007). Grammatical awareness and reading ability: Is there any evidence for a special relationship? *Applied Psycholinguistics*, 28(4), 679-694.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2000). Phonological skills and comprehension failure: A test of the phonological processing deficit hypothesis. *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 13, 31-56.
- Campbell, D. T., & Stanley, J. C. (1963). Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.
- Capovilla, A., & Dias, N. M. (2008). Habilidades de linguagem oral e sua contribuição para a posterior aquisição de leitura. *PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 9(2), 135-144.
- Capovilla, A., Gütschow, C., & Capovilla, F. (2004). Habilidades cognitivas que predizem competência de leitura e escrita. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, 6(2), 13-26.
- Capovilla, F. C., Macedo, E. C., & Charin, S. (2002). Competências de leitura: tecnologia e modelos na avaliação de compreensão de leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta. In M. A. Santos, & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática* (pp. 97-168). Barueri: Manole Editora.
- Caravolas, M. (2005). The Nature and Causes of Dyslexia in Different Languages. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 336-355). Oxford: Blackwell.



- Caravolas, M., & Bruck, M. (1993). The effect of oral and written language input on children's phonological awareness: A cross-linguistic study. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 1-30.
- Carbo, M. (1981). Making books talk to children. *The Reading Teacher, 35*, 186-89.
- Carbo, M. (1978a). Teaching Reading with Talking Books. *The Reading Teacher, 32*(3), 267-273.
- Carbo, M. (1978b). A word imprinting technique for children with severe memory disorders. *Teaching Exceptional Children, 11*, 3-5.
- Cardoso-Martins, C. (2001). The reading abilities of beginning readers of Brazilian Portuguese: Implications for a theory of reading acquisition. *Scientific Studies of Reading, 5*, 289-317.
- Cardoso-Martins, C., & Batista A. (2005). O conhecimento do nome das letras e o desenvolvimento da escrita: Evidência de crianças falantes do Português. *Psicologia: Reflexão e Crítica, 18*(3), 330-336.
- Cardoso-Martins, C., & Navas, A. L. (2016). O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. *Educar em Revista, 62*, 17-32. doi: 10.1590/0104-4060.48307
- Carroll, J. M., Snowling, M. J., Hulme, C., & Stevenson, J. (2003). The development of phonological awareness in preschool children. *Developmental Psychology, 39*(5), 913-923.
- Carson, K., Boustead, T., & Gillon, G. (2014). Predicting reading outcomes in the classroom using a computer-based phonological awareness screening and monitoring assessment (Com-PASMA). *International Journal of Speech-Language Pathology, 16*(6), 552-561.
- Cartwright, K. B. (2007). The contribution of graphophonological-semantic flexibility to reading comprehension in college students: Implications for a less simple view of Reading. *Journal of Literacy Research, 39*, 173-193.
- Cartwright, K. B. (2002). Cognitive development and reading: The relation of reading-specific multiple classification skill to reading comprehension in elementary school children. *Journal of Educational Psychology, 94*, 56-63.

- Carvalho, A. (2010). *Teste de avaliação da fluência e precisão de leitura O REI*. Vila Nova de Gaia: Edipsico.
- Carver, R. P. (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of Reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *10*, 121-154.
- Carver, R. P. (1997). Reading for one second, one minute, or one year from the perspective of reading theory. *Scientific Studies of Reading*, *1*(1), 3-43.
- Carver, R. P. (1994) Percentage of unknown vocabulary words in a text as a function of the relative difficulty of the text: implications for instruction. *Journal of Reading Behaviour*, *26*, 413-437.
- Carver, R. P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, *36*(2), 84-95.
- Carver, R. P. (1989). Silent reading rates in grade equivalents. *Journal of Reading Behavior*, *21*(2), 155-166. doi:10.1080/108629689 09547667
- Carver, R. P., & David, A. H. (2001). Investigating reading achievement using a causal model. *Scientific Studies of Reading*, *5*, 107-140.
- Carver, R. P., & Hoffman, J. V. (1981). The effect of practice through repeated reading on gain in reading ability using a computer-based instructional system. *Reading Research Quarterly*, *16*, 374-390.
- Casas, A. M. (1988). *Dificultades de aprendizaje de la lectura, escrita y cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Castles, A., & Coltheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, *47*, 149-180.
- Castro, S. L., & Gomes, I. (2000). *Dificuldades de aprendizagem na língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Catts, H. W., Adlof, S. M., & Weismer, S. E. (2006). Language deficits in poor comprehenders: A case for the simple view of Reading. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *49*, 278-293. doi:10.1044/1092-4388(2006/023)
- Chall, J. S. (1987). Developing literacy... in children and adults. In D. Wagner, (Ed.), *Future of literacy in a changing world* (pp. 65-80). Oxford: Pergamon.

- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S. (1967). *Learning to read: The great debate*. New York: McGraw-Hill.
- Chall, J. S., Jacobs, V. A., & Baldwin, L. E. (1990). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Chard, D. J., & Dickson, S. V. (1999). Phonological awareness: Instructional and assessment guidelines. *Intervention in School and Clinic, 34*(5), 261-270.
- Chard, D. J., Pikulski, J. J., & McDonagh, S. (2006). Fluency: The link between decoding and comprehension for struggling readers. In *Fluency Instruction: Research based best practices* (3<sup>rd</sup> Ed., pp. 39-61). New York: Guilford Press.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 386-406.
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L., Baker, S. K., Doabler, C. T., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children, 75*, 263-284.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (2001). Des apprentis lecteurs en difficulté avant six ans. In G. Chauveau (Ed.), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur, recherches actuelles en psychologie de l'écrit*. Paris: Editions Retz.
- Chauveau, G., & Rogovas-Chauveau, E. (1997). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E., & Martins, M. A. (1994). *Comment l'enfant devient lecteur*. Paris: Editions Retz
- Chen, R. S., & Vellutino, F. R. (1997). Prediction of reading ability: A cross-validation study of the simple view of reading. *Journal of Literacy Research, 29*(1), 1-24.
- Cheung, H., Chen, H., Lai, C. Y., Wong, O. C., & Hills, M. (2001). The development of phonological awareness: effects of spoken language experience and orthography. *Cognition, 81*, 227-241.
- Chomsky, C. (1976). After decoding: What? *Language Arts, 53*, 288-296.

- Coady, J. (1993). Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: putting in context. In T. Huckin, M. Haynes, & J. Coady (Eds.), *Second Language reading and vocabulary learning* (pp. 3-23). Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation,
- Cohen, D. (1968). The effect of literature on vocabulary and reading achievement. *Elementary English*, 45, 209-217.
- Coltheart, M. (2006). Dual route and connectionist models of reading: An overview. *London Review of Education*, 4(1), 5-17.
- Coltheart, M., Curtis, N., Atkins, P., & Haller, H. (1993). Models of reading aloud: Dualroute and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100, 589-608.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108, 204-256.
- Concannon-Gibney, T., & Murphy, B. (2010). Reading practice in Irish primary classrooms: Too simple a view of reading? *Literacy*, 44, 122-130.
- Conners, F. A. (2009). Attentional control and the simple view of reading. *Reading and Writing*, 22(5), 591-613.
- Conners, F. A., & Olson, R. (1990). Reading comprehension in dyslexic and normal readers: A component skills analysis. In Balota, D. A., Flores d'Arcais, G. B., & Rayner, K. (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp. 557-559). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Conselho Nacional de Educação (2015). *Relatório Técnico – Retenção Escolar nos Ensinos Básico e Secundário*. Lisboa: CNE.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Crowder, R. G. (1985). Basic theoretical concepts in human learning and cognition. In L.-G. Nilsson, & T. Archer (Eds.), *Series in comparative cognition and neuroscience. Perspectives on learning and memory* (pp. 19-37). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. Lisboa: LIDEL.
- Cruz, V. (1999). *Dificuldades de aprendizagem*. Porto: Porto Editora
- Cruz, J. S., Almeida, M., Pinto, P., Constante, P., Macedo, A., Amaral, J., (...) & Ferreira, C.

- (2014). Contribuição da literacia emergente para o desempenho em leitura no final do 1.º CEB. *Análise Psicológica*, 3, 245-257.
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura* (8.ª ed.). Madrid: Wolters Kluwer España.
- Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, 54, 139-167.
- Curtis, M. E. (1980). Development of components of reading skill. *Journal of Educational Psychology*, 72, 656–669.
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading*, 10(3), 277-299.
- Dahl, P. R. (1974). *An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills*. Washington, DC: National Institute of Education.
- Das, J. P., Naglieri, J. A., & Kirby, J. R. (1994). *Assessment of cognitive processes*. Boston: Allyn & Bacon.
- Davis, C. J. (2010). The spatial coding model of visual word identification. *Psychological Review*, 117, 713-758.
- Davis, M. (2006). *Reading instruction: The two keys*. Core Knowledge Foundation.
- de Jong, P. F., & van der Leij, A. (2002). Effects of Phonological Abilities and Linguistic Comprehension on the Development of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 6, 51-77.
- Day, R., & Bamford, J. (2002). Top ten principles for teaching extensive reading. *Reading in a Foreign Language*, 14(2), 136-141.
- Decreto - Lei n.º5/1997 de 10 Fevereiro. Diário da República, 1ª série - A, N.º 34.
- Deeney, T. (2010). One-minute fluency measures: mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63, 440-450.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula*, 20, pp.25-44.

- Defior, S. (2008). Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31( 3), 333-346.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo – Lectura, Escritura, Matemáticas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Defior, S., & Ortúzar, R. S. (1993a). A leitura e a escrita: processos e dificuldades na sua aquisição. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Defior, S., & Ortúzar, R. S. (1993b). A leitura: avaliação e intervenção educativa. In R. Bautista (Coord.), *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.
- Defior, S., & Serrano, F. (2005). The initial development of spelling in Spanish: From global to analytical. *Reading and Writing*, 18, 81-98.
- Defior, S., Serrano, F., & Marín-Cano, M. J. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. In E. Diez-Itza (Ed.), *Estudios de desarrollo del lenguaje y educación*, (pp. 339-347). Oviedo: ICE Monografías Aulas Abiertas.
- Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso.
- Demont, É., & Gombert, J. É. (2004). L'apprentissage de la lecture : évolution des procédures et apprentissage implicite. *Enfance*, 56(3), 245-257.
- Denton, C. A. (2012). Response to intervention for reading difficulties in the primary grades: Some answers and lingering questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45 (3), 232-243.
- Denton, C. A., Hasbrouck, J. E., & Weaver, L. R. (2000). What do we know about phonological awareness in Spanish? *Reading Psychology*, 21(4), 335-352.
- Denton, C. A., Barth, A. B., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., ... Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109-135.

- Department for Education, (2011). *The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review*. London: Department for Education.
- Department of Education (2010). *The new conceptual framework for teaching reading: the 'simple view of reading'*. Retirado em 7 de outubro de 2015, de <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/20162>.
- Diem, R., & Katims, D. (2002). The introduction of computers in an at-risk learning environment: A seven-year retrospective view. *Computers in the Schools*, 19(1), 19-32.
- Domínguez, A. B., & Cuetos, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de las palabras en niños con distinta competencias lectora. *Cognitiva*, 4 (2), 193-208.
- Dowhower, S. L. (1991). Speaking of prosody: Fluency's unattended bedfellow. *Theory Into Practice*, 30, 166- 175.
- Dowhower, S. L. (1989). Repeated reading: Research into practice. *The Reading Teacher*, 42(7), 502-507.
- Dowhower, S. L. (1987). Effects of repeated reading on second-grade transitional readers' fluency and comprehension. *Reading Research Quarterly*, 22, 389-406.
- Downing, J., & Fijalkow, J. (1984). *Lire et raisonner*. Toulouse: Privat.
- Dreyer, L. G., & Katz, L. (1992). An examination of "the simple view of reading". In C. K. Kinzer, & D. J. Leu (Eds.), *Literacy research, theory, and practice: Views from many perspectives*, 41<sup>st</sup> Yearbook of the National Reading Conference (pp. 169-175). Chicago, IL: National Reading Conference.
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner review- Reading disorders: What are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12. doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa: Instrumentos de Análise*. Lisboa: Universidade Aberta.

- Duke, N. K., Pressley, M., & Hilden, K. (2004). Difficulties with reading comprehension. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 501-520). New York: The Guilford Press.
- Dunn, L. M., & Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test manual (4th ed.)*. Bloomington, MN: NCS Pearson, Inc.
- Dunn, K. P., & Pirozzolo, F. J. (1984). Eye Movements in Developmental Dyslexia. In R. N. Malatesha, & H. Whitaker, (Eds.), *Dyslexia: A Global Issue*, 18, (pp. 175-182). Springer, Dordrecht.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188.
- Ehri, L. C. (1999). Phases of development in learning to read words. In J. Oakhill, & R. Beard (Eds.), *Reading development and the teaching of reading: A psychological perspective*, (pp. 79-108). Oxford: Blackwell Science.
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala, & E. C. Ehri (Eds.), *Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English* (pp. 3-40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18(2), 116-125. doi. 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x20
- Ehri, L. C., & Snowling, M. J. (2004). Developmental variation in word recognition. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, & K. Apel (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (pp. 433-460). New York: Guilford.
- Ehrlich, S. F., & Rayner, K. (1981). Contextual effects on word perception and eye movements during reading. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 641-655.
- Eisman, L. B. (1992). El método experimental: Diseños de investigación. In M. P. C. Bravo, & L. B. Eisman (Eds.), *Investigación educativa* (pp. 109-151). Sevilla: Ediciones Alfar.
- Elgart, D. B. (1978). Oral reading, silent reading, and listening comprehension: A comparative study. *Journal of Reading Behavior*, 10, 203-207.



- Ellery, V. (2009). *Creating Strategic Readers: Techniques for Developing Competency in Phonemic Awareness, Phonics, Fluency, Vocabulary, and Comprehension*. Newark, DE: International Reading Association.
- Elley, W. B. (1992). *How in the world do students read?* The Hague: IEA.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2002). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, N. C., Natsume, I., Stavropoulou, K., Hoxhallari, L., van Daal, V. H. P., Polyzoe, N., ... Petalas, M. (2004). The effects of the orthographic depth on learning to read alphabetic, syllabic, and logographic scripts. *Reading Research Quarterly*, 7, 438-468.
- Engelmann, S., & Bruner, E. C. (1995). *Reading Mastery fast cycle*. Columbus, OH: SRA/McGraw-Hill.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na Leitura – Da Avaliação à Intervenção Guia Pedagógico*. Viseu: Lidel.
- Faver, S. (2008). Repeated reading of poetry can enhance reading fluency. *Reading Teacher*, 62(4), 350-352.
- Fayol, M., David, J., Dubois, D., & Rémond, M. (2000). *Maîtriser la lecture poursuivre L'apprentissage de la lecture de 8 à 11 ans*. Paris: Centre Nacional de Documentation Pédagogique: Éditiones Odile Jacob.
- Fenty, N., Mulcahy, C., & Washburn, E. (2015). Effects of computer-assisted and teacher-led fluency instruction on students at risk for reading failure. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 13(2), 141-156.
- Fernández-Huerta, J. (1959). Medida sencillas de lecturabilidad. *Consigna*, 214, 29-32.
- Fernandes, I., & Ribeiro, I. (2014). Padrinhos de leitura. Um projeto de tutoria para a promoção da fluência em leitura. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.). *Ler para ser* (pp. 207-236).. Coimbra: Almedina.
- Ferreira, A., Ribeiro, I. S., & Viana, F. L. (2012). Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Ibero-americana de Educação*, 59(4), 1-13.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1999). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo Veintiuno Editores, S.A.
- Field, A. (2009). *Descobrimos a estatísticas usando o SPSS (2ª Ed)*. Porto Alegre: Artmed.
- Figueira, A. P., & Botelho, A. R. (2017). Consciência fonológica e desempenho geral na leitura. Que relação? Estudo com alunos dos 2.º e 3.º anos de escolaridade. *Práxis Educativa*, 12(1), 1-16.
- Fijalkow, J. (1993). *Entrer dans l'écrit*. Paris: Magnard.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2012). *L'apprentissage de la lecture*. France: Les Essentiels Milan.
- Fijalkow, J., & Fijalkow, E. (2011). *Idées reçues: La Lecture*. France: Le Cavalier Bleu.
- Flesch, R. (1956). *Why Johnny can't read: And what you can do about it*. New York: Popular Library.
- Fletcher, J., & Pumfrey, P. D. (1988). Differences in text comprehension amongst 7-8 year old children. *School Psychology International*, 9, 133-145.
- Florit, E., & Cain, K. (2011). The simple view of reading: Is it valid for different types of alphabetic orthographies? *Educational Psychology Review*, 23, 553-576.
- Flurkey, A. D. (1998). *Reading as flow: A linguistic alternative to fluency*. Occasional Paper, Program in Language and Literacy. Tucson, AZ: The University of Arizona. Retirado em junho de 2015, de <http://arizona.openrepository.com/arizona/handle/10150/289411>
- Foorman, B. R., & Mehta, P. (2002). Definitions of fluency: Conceptual and methodological challenges. Power Point presentation at A Focus on Fluency Forum, San Francisco, CA. Retirado em 16 de março de 2015, de [www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt](http://www.prel.org/programs/rel/fluency/Foorman.ppt)
- Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1997a). The case for early reading interventions. In B. A. Blachman (Ed.), *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention* (pp. 243-264). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Forster, K. I., & Chamber, S. (1973). Lexical access and naming time. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 12, 627-635.

- Foster, W. A., & Miller, M. (2007). Development of the Literacy Achievement Gap: A Longitudinal Study of Kindergarten Through Third Grade. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 38(3), 173-181. doi: 10.1044/0161-1461(2007/018)
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foulin, J. (2005). Why is letter-name knowledge such a good predictor of learning to read? *Reading & Writing*, 18, 129-155.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Freebody, P., Wilkinson, I. A. G., & Elkins, J. (2000). Research in Australia and Aotearoa/New Zealand. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*. (Vol. 3, pp. 3-16). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freitas, G. C. (2004). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht (Ed.), *Aquisição fonológica do Português: Perfil de desenvolvimento e subsídios para a terapia* (pp. 177-192). Porto Alegre: Artmed.
- Freitas, M. J., Alves, D., & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). London: Erlbaum.
- Frost, R., Katz, L., & Bentin, S. (1987). Strategies for visual word recognition and orthographical depth: A multilingual comparison. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 13, 104-115.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15(2), 85-91.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Compton, D. L. (2010). Rethinking response to intervention at middle and high school. *School Psychology Review*, 39, 22-28.

- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading, 5*, 239-256.
- Garcia, J. N. (1995). *Manual de Dificultades de Aprendizaje. Language. LectoEscritura e Matemáticas*. Madrid: Narcea.
- Gardner, E. F., Rudman, H. C., Karlsen, B., & Merwin, J. C. (1982). *Stanford Achievement Test*. Iowa City: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Garrett, J. E. (2002). Enhancing the attitudes of children toward reading: Implications for teachers and principals. *Reading Improvement, 39*(1), 21-24.
- Georgieu, G. K., Das, J. P., & Hayward, D. (2009). Revisiting the “simple view of reading” in a group of children with poor reading comprehension. *Journal of Learning Disabilities, 42*, 76-84. Doi: 10.1177/0022219408326210
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto. Edições ASA.
- Gillet, J., Temple, C., & Crawford, A. (2004). *Understanding Reading Problems: Assessment and Instruction, 6th Edition*. New York: Addison Wesley Longman.
- Gillon, G. (2004). *Phonological Awareness: From Research to Practice*. New York: Guilford Press.
- Goff, D. A., Pratt, C., & Ong, B. (2005) The Relations between Children’s Reading Comprehension, Working Memory, Language Skills and Components of Reading Decoding in a Normal Sample. *Reading and Writing, 18*, 583-616. doi: 10.1007/s11145-004-7109-0
- Goikoetxea, E. (2005). Levels of phonological awareness in preliterate and literate Spanish speaking children. *Reading & Writing, 18*, 51-79.
- Golder, C., & Gaonac’h, D. (1998). *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- Gombert, J. E. (1992). Activité de lecture et activités associées. In M. Fayol, J. E. Gombert, P. Lecocq, L. Sprenger-Charolles, & D. Zagar (Eds.), *Psychologie Cognitive de la Lecture* (pp. 107-140). Paris: P.U.F.
- Good, H., & Kaminski, A. (2002). *Dynamic indicators of basic early literacy skills* (6<sup>th</sup> Ed.). Eugene, OR: University of Oregon.

- Goodman, K. S. (1967). Reading: A psycholinguistic guess game. *Journal of the Reading Specialist, 6*, 126-135.
- Gough, P. B. (1984). Word recognition. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 225-253). New York, NY: Longman.
- Gough, P. B. (1972). One second of reading. In J. F. Kavanagh, & I. G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by the eye* (pp. 331-58). Cambridge, MA: MIT Press.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*, 6-10.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). *Some observations on a simple view of reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Grabe, W. (2010). Fluency in reading – Thirty-five years later. *Reading in a Foreign Language, 22*, 71-83.
- Gravetter, F. J., & Wallnau, L. B. (2000). *Statistics for the behavioral sciences* (5<sup>th</sup> Ed). Belmont, CA: Wadsworth.
- Groome, D., Dewart, H., Esgate, A., Gurney, K., Kemp, R., & Towell, N. (1999). *An introduction to cognitive psychology: processes and disorders*. Hove: Psychology Press.
- Guimarães, S. (2003). Dificuldades no desenvolvimento da lectoescrita: O papel das habilidades metalinguísticas. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 19*(1), 33-45.
- Gunning, T. (2000). *Creating literacy instruction for all children*. Boston: Pearson Education.
- Hallahan, D., Kauffman, J., & Lloyd, J. (1999). *Introduction to Learning Disabilities* (2<sup>nd</sup> Ed.). Massachusetts: Allyn and Bacon.
- Hanley, J. A., & McNeil, B. J. (1983). A method of comparing the areas under receiver operating curves derived from the same cases. *Radiology, 148*(3), 839–843.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (2004). Computing the meanings of words in reading: Cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review, 111*(3), 662-720.
- Harm, M. W., & Seidenberg, M. S. (1999). Phonology, reading acquisition, and dyslexia: Insights from connectionist models. *Psychological Review, 106*(3), 491-528.

- Harris, T. L., & Hodges, R. E. (1999). *Dicionário de Alfabetização. Vocabulário de leitura e escrita*. Porto Alegre: Artmed.
- Hasbrouck, J. (2006). Putting fluency in perspective, *Balanced Reading Instruction*, 13, 9-22.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hatcher, J., Snowling, M. J., & Griffiths, Y. M. (2002). Cognitive assessment of dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 119-133. doi:10.1348/000709902158801
- Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy*, 4, 277-282.
- Henk, W. A., & Melnick, S. A. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Herman, P. A. (1985). The effect of repeated readings on reading rate, speech pauses, and word recognition accuracy. *Reading Research Quarterly*, 20, 553-564.
- Hoffman, J. (1987). Rethinking the Role of Oral Reading in Basal Instruction. *The Elementary School Journal*, 87(3), 367-373. Retirado em 16 março de 2012, de <http://www.jstor.org/stable/1001183>
- Hoffman, J., & Crone, S. (1985). The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In J. A. Niles, & R. V. Lalik (Eds.), *Issues in literacy: A research perspective, 34th yearbook of the National Reading Conference* (pp. 76-83). Rochester, NY: National Reading Conference.
- Hoffman, J., Roser, N., & Battle, J. (1993). Reading Aloud in Classrooms: From the Modal to the Model. *The Reading Teacher* 46, 496-503.
- Hogan, T. P., Catts, H., & Little, T. D. (2005). The relationship between phonological awareness and reading: implications for the assessment of phonological awareness. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 36(4), 285-293.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 298-313. doi:10.3102/00346543059003297

- Hohenstein, S., Laubrock, J., & Kliegl, R. (2010). Semantic preview benefit in eye movements during reading: A parafoveal fast-priming study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *36*(5), 1150-1170.
- Høyen-Tengesdal, I. (2010). Is the simple view of reading too simple? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *54*(5), 451-469.
- Høyen-Tengesdal I., & Høyen, T. (2012). The reading efficiency model: An extension of the componential model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(5), pp. 467-479.
- Høyen, T., Lundberg, I., Stanovich, K., & Bjaalid, I.-K. (1995). Components of phonological awareness. *Reading and Writing*, *7*(2), 171-188.
- Holmes, V. M., & O'Regan, J. K. (1981). Eye fixation patterns during the reading of relative-clause sentences. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior*, *20*(4), 417-430. doi: 10.1016/S0022-5371(81)90533-8
- Holmes, V. M., & Standish, J. M. (1996). Skilled reading with impaired phonology: A case study. *Cognitive Neuropsychology*, *13*(8), 1207-1222
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *2*(2), 127-60.
- Hosp, M. K., & Fuchs, L. S. (2005). Using CBM as an indicator of decoding, word reading, and comprehension: Do the relations change with grade? *School Psychology Review*, *34*(1), 9-26.
- Huang, H. S., & Hanley, J. R. (1994). Phonological awareness and visual skills in learning to read Chinese and English. *Cognition*, *54*, 73-98.
- Hudson, R., Lane, H., & Pullen, P. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *International Reading Association*, 702-714
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing*, *25*(2), 483-507.
- Huemer, S. (2009). *Training reading skills: Towards fluency*. (Studies in Education, Psychology and Social Research, 360). Jyväskylä: University of Jyväskylä. Retirado em 14 de maio de 2016, de <https://pdfs.semanticscholar.org/039a/432b0a26fe6f8dbec94dc62ff4aba8af9bb1.pdf>

- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). Phoneme awareness is a better predictor of early reading skill than onset-rime awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*, 2-28.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). "Just plain reading": A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly, 36*(4), 350-377. doi.org/10.1598/RRQ.36.4.2
- Jackson, N. E., & Doellinger, H. L. (2002). Resilient readers? University students who are poor recorders but sometimes good text comprehenders. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 64-78.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van de Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719-729.
- Jiménez, J. E., & Rodrigo, M. (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? *Journal of Learning Disabilities, 27*, 155-163.
- Johns, J. L. (2008). *Basic reading inventories* (10<sup>th</sup> Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Johns, J. L., & Berglund, R. L. (2010). *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Johnston, T. C., & Kirby, J. R. (2006). The contribution of naming speed to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 19*, 339-361.
- Joshi, R. M. (2006). Vocabulary: A critical component of comprehension. *Reading and Writing Quarterly, 21*(3), 209-219.
- Joshi, R. M., & Aaron, P. G. (2000). The component model of reading: Simple view of reading made a little more complex. *Reading Psychology, 21*, 85-97.
- Juel, C. (1994). *Learning to read and write in one elementary school*. New York: Springer-Verlag.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 437-447. https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.437
- Justi, C., & Roazzi, A. (2012). A Contribuição de variáveis cognitivas para a leitura e a escrita



- no Português Brasileiro. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(3), 605-614.
- Kame'enui, E. J., & Baumann, J. F. (2012). *Vocabulary instruction: Research to practice* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving adolescent literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide*. Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Keenan, J. M., Betjemann, R. S., Wadsworth, S. J., DeFries, J. C., & Olson, R. K. (2006). Genetic and environmental influences on reading and listening comprehension. *Journal of Research in Reading*, 29, 75-91. doi: 10.1111/j.1467-9817.2006.00293.x.
- Kendeou, P., Savage, R., & Van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology*, 79(2), 353-370. doi: 10.1348/978185408X369020.
- Kershaw, S., & Schatschneider, C. (2012). A latent variable approach to the simple view of Reading. *Reading & Writing*, 25, 433-464. doi.org/10.1186/s12906-015-0640-5
- Keyes, S. E., Cartledge, G., Gibson Jr., L., & Robinson-Ervin, P. (2016). Programming for generalization of oral reading fluency using computer-assisted instruction and changing fluency criteria. *Education and Treatment of Children*, 39(2), 141-172.
- Kim, Y. S. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of word reading fluency, text reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 50(4), 459-481.
- Kim, Y. S. & Phillips, B. (2014). Cognitive correlates of listening comprehension. *Reading Research Quarterly*, 49(3), 269-281.
- Kim, Y. S., & Wagner, R. K. (2015). Text (Oral) Reading fluency as a construct in reading development: an investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, 19, 224-242.
- Kim, Y. S., Park, C., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 27, 79-99.

- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, L. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*, 338-362.
- Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2012). Developmental relations between reading fluency and reading comprehension: a longitudinal study from grade 1 to grade 2. *Journal of Experimental Child Psychology, 113*, 93-111.
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4-6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*(1), 1109-1129.
- Kinniburgh, L., & Shaw, E. (2007). Building reading fluency in elementary science readers' theatre. *Science Activities, 44*(1), 16-22.
- Kirby, J. R., & Savage, R. S. (2008). Can the simple view deal with the complexities of reading? *Literacy, 42*(2), 75-82.
- Klauda, S., & Guthrie, J. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*, 310-321.
- Kleiman, A. (1989). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da linguagem* (5ª Ed.). Campinas, SP: Pontes.
- Koskinen, P. S., & Blum, I. H. (1986). Paired repeated reading: A classroom strategy for developing fluent reading. *Reading Teacher 40*(1), 70-75.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (1999). Book access, shared reading, and áudio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology, 92*(1), 23-36.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology, 95*, 3-22.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 232-253.

- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Bradley, B. A., Meisinger, E., Woo, D., & Stahl, S. A. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research, 38*, 357-387.
- LaBerge, D., & Samuels, S. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323.
- Laflamme, J. G. (1997). The effect of multiple exposure vocabulary method and the target reading/writing strategy on test scores. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 40*(5), 372-384.
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*, 150-161. doi:10.1037/0022-0663.100.1.150
- Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2004). *A sound beginning: Phonological awareness assessment and instruction*. USA: Pearson Education, Inc.
- Laufer, B. (1996). The lexical threshold of second language reading comprehension: What it is and how it relates to L1 reading ability. In K. Sajavaara & C. Fairweather (Eds.), *Approaches to Second Language Acquisition* (pp. 55-62). Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Leal, T., & Roazzi, A. (1999). Uso de pistas linguísticas na leitura: Análise do efeito da consciência sintático-semântica sobre a compreensão do texto. *Revista Portuguesa de Educação, 12*(2), 77-104.
- Lee, Y., & Vail, C. (2005). Computer based reading instruction for young children with disabilities. *Journal of Special Education Technology, 20*(1), 5-18.
- Lefebvre, P., Girard, C., Desrosiers, K., Trudeau, N., & Sutton, A. (2008). Phonological awareness tasks for French-speaking preschoolers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 32*(4), (pp.158-168).
- Leppänen, U., Niemi, P., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2006.) Development of reading and spelling Finnish from preschool to grade 1 and grade 2. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 3-30.
- Lerner, J. W. (2003). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company.

- Lervåg, A., Bråten, I., & Hulme, C. (2009) The cognitive and linguistic foundations of early reading development: a Norwegian latent variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 45(3), 764.
- LeVasseur, V. M., Macaruso, P., & Shankweiler, D. (2008). Promoting gains in Reading fluency: a comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21, (3), 205-230.
- Lewkowicz, N. K. (1980). Phonemic awareness training: What to teach and word to teach it. *Journal of Educational Psychology*, 72, 686-700.
- Lima, B. (2011). *Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita* (Monografia de Licenciatura, não publicada). Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Linuesa, M. C., & Gutiérrez, A. B. D. (1999). *La enseñanza de la lectura: Enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Loh, J. (2009). Teacher modeling: Its impact on an extensive reading program. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 93-118.
- Lonigan, C. J., Driscoll, K., Phillips, B. M., Cantor, B. G., Anthony, J. L., & Goldstein, H. (2003). Evaluation of a computer-assisted instruction phonological sensitivity program with preschool children at-risk for reading problems. *Journal of Early Intervention*, 25, 248-262.
- Lopes, A. R. (2014). *Test of reading fluency: validation studies* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Braga: Universidade do Minho.
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. A. Lopes, M. G. Velasquez, P. P. Fernandes, & V. N. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. (2001). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem, problemas de «ensinagem»*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, J. A., Carminda, F. F., & Moniz, A. V. (2014). Reconhecimento de palavras e velocidade de leitura de texto: Um estudo com medidas repetidas no ensino primário. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 43, 9-29.
- Macaruso, P., & Walker, A. (2008). The efficacy of computer-assisted instruction for advancing literacy skills in kindergarten children. *Reading Psychology*, 29, 266-287.

- Macaruso, P., Hook, P. E., & McCabe, R. (2006). The efficacy of computer-based supplementary phonics programs for advancing reading skills in at-risk elementary students. *Journal of Research in Reading, 29*, 162-172.
- Marôco, J., Gonçalves, C., Lourenço, V., & Mendes, R. (2016). *PISA 2015 – Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – IAVE.
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G. E. MacKinnon, & T. G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice* (Vol. 3, pp. 199-221). New York: Academic Press.
- Marshall, J. C., & Newcombe, F. (1973). Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach. *Journal of Psycholinguistic Research, 2*, 175-199.
- Marston, D. (1989). A curriculum-based measurement approach to assessing academic performance: What is it and why do it. In M. R. Shinn (Ed.), *Curriculum-based measurement: Assessing special children* (pp. 18-78). New York: Guilford.
- Martelli, M. (2015). Componentes visuais do processo de alfabetização. In J. J. Morais, & J. B. Oliveira (Eds.), *Alfabetização: em que consiste - como avaliar* (pp. 16-30). Brasília: Instituto Alfa e Beto. Retirado em 21 de fevereiro de 2016, de [http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto\\_Alfabetizacao\\_consiste\\_avaliar.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto_Alfabetizacao_consiste_avaliar.pdf)
- Martin-Chang, S. Y., & Gould, O. N. (2008). Revising print exposure: Exploring differential links to vocabulary, comprehension and reading rate. *Journal of Research in Reading, 31*, 273-284.
- Martins, A. S. (2011). Para uma análise da lisibilidade de textos escritos em português europeu. *Veredas On Line, 15*(1), 238-250. Retirado em 16 de novembro de 2017, de <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2011/05/ARTIGO-171.pdf>
- Martins, B. (2010). *Preditores da Aprendizagem da Leitura e da Escrita: Comparação entre dois testes de consciência fonológica utilizados em fase pré-escolar* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Martins, M. A., & Farinha, S. (2006). Relação entre os conhecimentos iniciais sobre linguagem escrita e os resultados em leitura no final do 1.º ano de escolaridade. *Livro*

*de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 1051-1060). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.

Martins, M. A. (1996). *Pré-história da aprendizagem da leitura*. Lisboa: ISPA.

Martins, M. A., & Mendes, Q. (1987). Evoluções as conceptualizações infantis sobre escrita. *Análise Psicológica*, 5(4), 499-508.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da aprendizagem da linguagem escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Martins, M. A., & Silva, A. C. (2006). The impact of invented spelling on phonemic awareness. *Learning and Instruction*, 16, 41-56.

Martins, M. A., & Silva, C. (1999). Os nomes das letras e a fonetização da escrita. *Análise Psicológica*, 17(1), 49-63.

Mata, L. (2004). Era uma vez... *Análise Psicológica*, 22(1), 95-108.

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 em Estudos da Criança, não publicada). Braga: Universidade do Minho.

Mathes, P. G., & Denton, C. A. (2002). The prevention and identification of reading disability. *Seminars in Pediatric Neurology*, 9, 185-191.

Mayer, R. E. (1983). Can you repeat that? Qualitative effects of repetition and advance organizers from science prose. *Journal of Educational Psychology*, 75, 40-49.

McCandliss, B., Beck, I. L., Sandak, R., & Perfetti, C. (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), 75-104. doi:10.1207/S1532799XSSR0701\_05

McBride-Chang, C. & Kail, R. V. (2002). Cross-Cultural Similarities in the Predictors of Reading Acquisition. *Child Development*, 73(5), 1392-1407.

McBride-Chang, C., Bialystok, E., Chong, K. K. Y., & Li, Y. (2004). Levels of phonological awareness in three cultures. *Journal of Experimental Child Psychology*, 89(2), 93-111.

McBride-Chang, C., Cho, J.-R., Liu, H., Wagner, R., Shu, H., Zhou, A., ... Muse, A. (2005). Changing models across cultures: Associations of phonological awareness and

- morphological structure awareness with vocabulary and word recognition in second graders from Beijing, Hong Kong, Korea, and the United States. *Journal of Experimental Child Psychology*, 92, 140-160.
- McCullough, C. S. (1995). Using computer technology to monitor student progress and remediate reading problems. *School Psychology Review*, 24 (3), 426-440.
- McCracken, R. A. (1971). Initiating sustained silent reading. *Journal of Reading*, 14(8), 521-524 & 582-583. Retirado em 22 de junho de 2016, de [www.jstor.org/stable/40009700](http://www.jstor.org/stable/40009700).
- McGuinness, D. (2006). *O ensino da leitura. O que ciência nos diz sobre como ensinar a ler*. Porto Alegre: Artmed.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S. A. H., & Hulme, C. (2012). Phonological skills and their role in learning to read: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 138, 322-352. doi:10.1037/a0026744
- Meltzoff, J. (1998). *Critical thinking about research – Psychology and related fields*. Washington DC: American Psychology Association.
- Methe, S. A., & Hintze, J. M. (2003). Evaluating teacher modeling as a strategy to increase student reading behavior. *School Psychology Review*, 32, 617-623.
- Mialaret, G. (1997). *A aprendizagem da leitura* (3ª Ed.). Lisboa: Editorial Estampa.
- Miccinati, J. L. (1985). Using prosodic cues to teach oral reading fluency. *The Reading Teacher*, 39(2), 206-212.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. J. (2006). Prosody of syntactically complex sentences in the oral reading of young children. *Journal of Educational Psychology*, 98, 839-853.
- Ministère Éducation Nationale Enseignement Supérieur Recherche (2006). *Apprendre à lire*. Direction de l'Enseignement Scolaire. Paris, France.
- Ministério da Educação (2012). *O ensino da leitura na Europa: Contextos, políticas e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral da Educação.
- Moats, L. C. (2002). *A blueprint for professional development*. The Reading First Leadership Academy, United States Department of Education.

- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81-102. doi:10.1007/BF02648156.
- Montgomerie, R., Little S. G., & Akin-Little, A. (2014). Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, 43, 18-27. doi:10.1037/e615362013-001
- Morais, J. (2013). *Alfabetizar em democracia*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Morais, J. (2012). *Criar leitores. O ensino da leitura para professores e encarregados de educação*. Porto: Livpsic.
- Morais, J. (2009). A aprendizagem da leitura: condições, capacidades envolvidas e trajetórias. In J. B. A Oliveira (Org.), *Profissão Professor: O que funciona em sala de aula*. Brasília: Intituto Alfa e Beto.
- Morais, J. (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- Morais, J., & Alegria, J. (1989). Analyse segmentale et acquisition de la lecture. In L. Rieben, & C. Perfetti (Eds.), *L'apprenti lecteur, Recherches empiriques et implications pédagogiques* (pp.173-196). Paris: Delachaux et Niestlé.
- Morais, J., & Kolinsky, R. (2005). *A última metamorfose de Zeus. Fantasia científica sobre a aprendizagem da leitura*. Lisboa: Gradiva.
- Morais, J., Leite, I., & Kolinsky, R. (2013). Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In M. R. Maluf, & C. Cardoso-Martins, (Org.), *Alfabetização no século XXI: como se aprende a ler e a escrever*. (pp. 49-81). Porto Alegre: Penso.
- Morgan, R., & Lyon, E. (1979). Paired reading: A preliminary report on a technique for parental tuition on reading retarded children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 20, 151-160.
- Morton, J. (1969). Interaction of information in word recognition. *Psychological Review*, 76, 165-178.
- Müller, K., & Brady, S. (2001). Correlates of early reading performance in a transparent orthography. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 757-799.



- Murteira, B., Ribeiro, C., Silva, J., & Pimenta, C. (2001). *Introdução à estatística*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Taylor, S. (1998). Segmentation, not rhyming, predicts early progress in learning to read. *Journal of Experimental Child Psychology*, 71(1), 3-27.
- Nagy, W., Herman, P., & Anderson, R. (1985). Learning words from context. *Reading Research Quarterly*, 17, 233-255.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle&Heinle Publishers.
- Nation, K. J. (2005). Children's reading comprehension difficulties. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 248-265). Malden: Blackwell Publishing.
- National Early Literacy Panel (2008). *Developing Early Literacy*. Maryland: National Institute for Literacy.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000a). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office
- National Institute of Child Health and Human Development (2000b). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Navas, A. L., Pinto, J. C., & Dellisa, P. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(3), 553-559.
- Nazari, G. T. (2010). Panorama de pesquisas sobre consciência fonológica de crianças com desenvolvimento normal realizadas no Brasil no período de 1991 a 2009. *Letrônica*, 3(1), 3-21.

- Neill, K. (1979). Turn kids on with repeated reading. *Teaching Exceptional Children*, 12, 63-64.
- Nichols S. A., McLeod J. S., Holder R. L., & McLeod, H. S. T. (2009). Screening for dyslexia, dyspraxia and Meares-Irlen syndrome in Higher Education. *Dyslexia*, 15, 42-60.
- Niza, S. (1998). *Criar o gosto pela escrita: Formação de professores*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Nunes, T., & Bryant, P. (2004). Morphological awareness. *Literacy Today*, 38, 18-19.
- Nunes, T., Bryant, P., & Barros, R. (2012). The development of word recognition and its significance for comprehension and fluency. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 959-973.
- Nunes, T., Bryant, P., & Bindman, M. (1997). Morphological spelling strategies: Developmental stages and processes. *Developmental Psychology*, 33(4), 637-649.
- Nunes, T., Bryant, P., & Olsson, J. (2003). Learning morphological and phonological spelling rules: An intervention study. *Scientific Studies of Reading*, 7(3), 289-307.
- Nurweni, A., & Read, J. (1999). The English vocabulary knowledge of Indonesian university students. *English for Specific Purposes*, 18, 161-175.
- Nusca, V. M. (1999). The role of domain-specific knowledge in the reading comprehension of adult readers. (Tese de doutoramento, não publicada). Ontario, Canada: University of Waterloo. Retirada em 21 de novembro de 2017, em <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/ftp02/NQ51217.pdf>
- Nuttall, C. 1996. *Teaching reading skills in a foreign language*. Oxford: Heinemann.
- Observatoire National de la Lecture (2007). *L'Enseignement de la lecture et l'observation des manuels de lecture du CP*. Paris: Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.
- Observatoire National de la Lecture (1998). *Apprendre à lire*. Éditions Odile Jacob.
- OCDE. (2013). *Primeiros Resultados do Estudo Internacional PISA 2012*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

- OCDE. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. Lisboa: Ministério da Educação. Retirado em 4 de dezembro de 2015, de <https://www.oecd.org/portugal/33685403.pdf>
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children, 74*, 31-46.
- Ojanpää, H., Näsänen, R., & Kojo, I. (2002). Eye movements in the visual search of word lists. *Vision Research, 42*(12), 1499-1512.
- Oliveira, K., & Santos, A. A. A. (2008). Estudo de intervenção para a compreensão em leitura na Universidade. *Interação em Psicologia, 12*(2), 169-177.
- Oliveira, K., Boruchovitch, E., & Santos, A. A. A. (2008). Leitura e desempenho escolar em português e matemática no ensino fundamental. *Paidéia, 18*(41), 531-540.
- Oliveira, E. M., Alencar, M. L., & Almeida, S. M. (2009). Consciência fonológica e aquisição da leitura e escrita. In B. Silva, L. Almeida, A. Lozano, & M. Uzquiano (Eds.), *Actas do X Congresso Internacional Galego-português* (pp. 2848-2862). Braga: Universidade do Minho.
- Öney, B., & Durgunoglu, A. Y. (1997). Beginning to read in Turkish: A phonologically transparent orthography. *Applied Psycholinguistics, 18*, 1-15.
- Onochie-Quintanilla, E., Simpson, I., Caravolas, M. & Defior, S. (2011). Letter knowledge, phoneme awareness and RAN as predictors of reading fluency in Spanish. Paper presentat at *10th Symposium of Psycholinguistics*, April 13<sup>th</sup>-16<sup>th</sup>, San Sebastián, Spain.
- Opitz, M., & Rasinski, T. (2008). *Good-bye round robin: 25 effective oral reading strategies*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- O'Shea, L. J., & Sindelar, P. T. (1983). The effects of segmenting written discourse on the Reading comprehension of low- and highperformance readers. *Reading Research Quarterly, 18*, 458-465.
- Ouellette, 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*, 554-566. doi: 10.1037/0022-0663.98.3.554

- Özata, H., Babür, N., & Haznedar, B. (2016). Phonological awareness in reading acquisition. The acquisition of Turkish in Childhood. In B. Haznedar, & N. Ketrez (Eds.), *The Acquisition of Turkish in Childhood* (pp. 243-275). Turkey: John Benjamins Publishing Company.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2005). *Fast Start for early readers: A research-based, send-home literacy program*. New York: Scholastic.
- Padak, N., & Rasinski, T. (2003). *Family literacy programs: Who benefits?* Retirado em 18 de outubro de 2012, de <http://literacy.kent.edu/Oasis/Pubs/WhoBenefits2003.pdf>
- Padak, N., & Rasinski, T. (2008). *Fast Start: getting ready to read*. New York: Scholastic.
- Padeliadu, S., & Sideridis, G. D. (2000). Discriminant validation of the test of reading performance (TORP) for identifying children at risk of reading difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, 16(2), 139-146. doi: 10.1027//1015-5759.16.2.139
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1-31.
- Penner-Wilger, M. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension*. Ottawa: AutoSkill.
- Pereira, R. S. (2009). *Dislexia e disortografia – Programa de intervenção e reeducação* (vol. I e II). Montijo: You!Books.
- Pereira, M. M., Martins, M. A., & Silva, A. C. (2006). A fonetização da escrita a partir de um programa de intervenção com crianças em idade pré-escolar. In *Livro de Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 35-44). Braga: Universidade do Minho/Psiquilíbrios Edições.
- Pereira, L. D., Navas, A. L. G. P., & Santos, M. T. M (2002). Processamento auditivo: uma abordagem de associação entre a audição e a linguagem. In M. A. Santos, & A. L. Navas (Eds.), *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática* (pp. 75-95). Barueri: Manole
- Perfetti, C. A. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 357-383.

- Perfetti, C. A. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. In C. Brown, & P. Hagoort (Eds.), *The neurocognition of language* (pp. 167-208). New York, NY: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A. (1991). Representations and awareness in the acquisition of reading competence. In L. Rieben, & C. A. Perfetti (Eds.), *Learning to read: Basic research and its implications* (pp. 33-44). Hillsdale: LEA.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C. A., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 18*(1), 22-37.
- Perfetti, C.A., Landi, N., & Oakhill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension skill. In M.J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 227-247). Malden, MA: Blackwell.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para Ciências Sociais - A complementaridade do SPSS* (5.<sup>a</sup> Ed. Revista e corrigida). Lisboa: Edições Sílabo.
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology, 49*(1), 107-129.
- Piasta, S. B., Connor, C. M., Fishman, B. J., & Morrison, F. J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading, 13*, 224-248.
- Pikulski, J. J. (2006). Fluency: A review of developmental and language perspective. In S. J. Samuels, & A. E. Fastrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 70-93). Newark, DE: International Reading Association.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge Between Decoding and Reading Comprehension. *The Reading Teacher, 58*, 510-519.
- Pilgreen, J. L. (2000). *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Pinnell, G. S., Pikulski, J. J., Wixson, K. K., Campbell, J. R., Gough, P. B., & Beatty, A. S. (1995). *Listening to children read aloud*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

- Plaut, D. C., McClelland, J. L., Seidenberg, M. S., & Patterson, K. (1996). Understanding normal and impaired word reading: Computational principles in quasi-regular domains. *Psychological Review*, *103*(1), 56-115.
- Pluck, M.-L., Ghafari, E., Glynn, T., & McNaughton, S. (1984). Teacher and parent modelling of recreational reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, *19*(2), 114-123.
- Pocinho, M. M. F. D. D. (2007). Prevenção da iliteracia: processos cognitivos implicados na leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, *44*(3), 1-14. Retirado em 12 de junho de 2016, de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1895Pocinho.pdf>
- Posner, M., & Snyder, C. (1975a). Facilitation and inhibition in the processing of signals. In M. Rabbit, & S. Dornic (Eds.), *Attention and Performance*, (Vol. 5, pp. 669-682). New York: Academic Press.
- Posner, M., & Snyder, C. (1975b). Attention and cognitive control. In R. L. Solo (Ed.), *Information processing and cognition: The Loyola symposium* (pp. 55-85). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Postlethwaite, T. N. & Ross, K. N. (1992). *Effective Schools In Reading: Implications for Educational Planners*. The Hague: IEA.
- Powell, D., Plaut, D., & Funnell, E. (2006). Does the PMSP connectionist model of single word reading learn to read in the same way as a child? *Journal of Research in Reading*, *29*(2), 229-250.
- Pressley, M., Duke, N. K., Gaskins, I. W., Fingeret, L., Halladay, J., Hilden, K., ... Collins, S. (2008). Working with struggling readers: Why we must get beyond the simple view of reading and visions of how it might be done. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The handbook of school psychology* (4<sup>th</sup> Ed., 522-546). New York: John Wiley.
- Price, K., Meisinger, E., Louwse, M., & D'Mello, S. (2015). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, *37*(2), 167-210.
- Prior, S. M., & Welling, K. A., (2001). "Read in your head": A Vygotskian analysis of the transition for oral to silent reading. *Reading Psychology*, *22*, 1-15.
- Pritchard, S. C., Coltheart, M., Palethorpe, S., & Castles, A. (2012). Nonword reading: Comparing dual-route cascaded and connectionist dual-process models with human

- data. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*, 38(5), 1268-1288.
- Qian, D. D. (2002). Investigating the relationship between vocabulary knowledge and academic reading performance: An assessment perspective. *Language learning*, 52(3), 513-536.
- Qian, D. D. (1999). Assessing the roles of depth and breadth of vocabulary knowledge in reading comprehension. *Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 56(2), 282-308.
- Qian, D., & Schedl, M. (2004). Evaluation of an in-depth vocabulary knowledge measure for assessing reading performance. *Language Testing*, 21, 28-52.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (4.<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Gradiva.
- Ramus, F. (2015). Alfabetização: que habilidades estão envolvidas, como avaliar. In J. Morais & J. Oliveira (Orgs.), *Alfabetização: em que consiste - como avaliar* (pp. 41-59). Brasília: Instituto Alfa e Beto. Retirado em 18 de junho de 2016, em [http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto\\_Alfabetizacao\\_consiste\\_avaliar.pdf](http://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Instituto-Alfa-e-Beto_Alfabetizacao_consiste_avaliar.pdf)
- Rashotte, C. A., & Torgesen, J. K. (1985). Repeated reading and reading fluency in learning disabled children. *Reading Research Quarterly*, 20(2), 180-188.
- Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7, 3-12.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader* (2<sup>nd</sup> Ed.). New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V. (Ed.). (2009). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: International Reading Association.
- Rasinski, T. V. (2008). *From phonics to fluency*. USA: Pearson.
- Rasinski, T. V. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704-706.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating Fluent Readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2000). Speed does matter in reading. *The Reading Teacher*, 54, 146-151.

- Rasinski, T. V. (1995). Fast Start: A parental involvement reading program for primary grade students. In W. Linek, & E. Sturtevant (Eds.), *Generations of Literacy. Seventeenth Yearbook of the College Reading Association* (pp. 301-312). Harrisonburg, VA: College Reading Association.
- Rasinski, T. V. (1994). Developing syntactic sensitivity in reading through phrase-cued texts. *Intervention in School and Clinic, 29*, 165-168.
- Rasinski, T. V. (1990). *The effects of cued phrase boundaries on reading performance: A review*. Kent, Ohio: Kent State University.
- Rasinski, T. V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher, 42*, 690-693.
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school reading curriculum. *Reading Research Quarterly, 38*, 510-522.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2008). *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. Boston, MA: Pearson.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2004). *Effective reading strategies* (3<sup>rd</sup> ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rasinski, T. V., & Stevenson, B. (2005). The effects of Fast Start reading, A fluency based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology: An International Quarterly, 26*, 109-125.
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research & Instruction, 48*(4), 350-361.
- Rasinski, T. V., Yildirim, K., & Nageldinger, J. (2011), Building fluency through the phrased text Lesson. *The Reading Teacher, 65*, 252-255.
- Rasinski, T. V., Fawcett, G., Lems, K., & Ackland, R. (2010). *The fluent reader in action: grades 1 through 4*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). The effects of fluency development instruction on urban second grade readers. *Journal of Educational Research, 87*, 158-164.



- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Linan-Thompson, S. (2011). Reading Fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research*, Vol. IV, (pp. 286-319). Philadelphia, PA: Routledge.
- Rasinski, T. V., Rupley, W. H., Paige, D. D., & Nichols, W. D. (2016). Alternative text types to improve fluency for competent to struggling readers. *International Journal of Instruction*, 9(1), 163-178.
- Raven, J. C., Court, J. H., & Raven, J. (2009). *Matrizes Progressivas Coloridas de Raven* (Forma paralela). Adaptação para Portugal de Carla Ferreira. Lisboa: Hoguefe.
- Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 85, 618-660.
- Rayner, K., & McConkie, G. (1976). What guides a reader's eye movements? *Vision Research*, 16, 829-837.
- Rayner, K., & Pollatsek, A. (1989). *The psychology of reading*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rayner, K., & Well, A. D. (1996). Effects of contextual constraint on eye movements in reading: A further examination. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 504-509.
- Rayner, K., Castelhana, M. S., & Yang, J. (2009). Eye movements and the perceptual span in older and younger readers. *Psychology and Aging*, 24, 755-760;
- Rayner, K., Slattery, T. J., & Belanger, N. (2010). Eye movements, the perceptual span, and reading speed. *Psychonomic Bulletin & Review*, 17, 834-839;
- Read, J. (1993). The development of a new measure of L2 vocabulary knowledge. *Language testing*, 10(3), 355-371.
- Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Rego, L., & Bryant, P. (1993). The connection between phonological, syntactic and semantic skills and children's reading and spelling. *European Journal of Psychology of Education*, 8(3), 235-246.
- Reis, A., Faísca, L., Castro, S. L., & Petersson, K. M. (2010). Preditores da leitura ao longo da escolaridade: Alterações dinâmicas no papel da consciência fonológica e da nomeação rápida. In J. Coimbra, & M. Lopes (Eds.), *Actas do VII Simpósio Nacional*

- de Investigação em Psicologia* (pp. 3117-3132). Braga: Universidade do Minho.
- Remond, M. (1993). Pourquoi certains enfants ne comprennent pas ce qu'ils lisent? In G. Chauveau, M. Remond, & E. Rogovas-Chauveau (Eds.), *L'Enfant apprenti-lecteur: l'entrée dans le système écrit* (pp. 133-150). Paris, INRP – L'Harmattan.
- Resende, A. M. (2009). *Desenvolvimento da consciência fonológica em Português* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Porto: Universidade do Porto.
- Reutzel, D. R., & Hollingsworth, P. M. (1993). Effects of fluency training on second graders' reading comprehension. *Journal of Educational Research*, 86, 325-331.
- Reutzel, D. R., Hollingsworth, P. M., & Eldredge J. L. (1994). Oral reading instruction: The impact on student development. *Reading Research Quarterly*, 29, 41-58.
- Ribeiro, I., & Viana, F. V. (Coords.) (2014). *BAL – Bateria de Avaliação da Leitura*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2015). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68, 107-115. Doi: 10.1111/appy.12095
- Ribeiro, I., Cadime, I., Viana, F., Brandão, S., Chaves-Sousa, S., & Santos, S. (2012). Teste de Fluência de Leitura – TFL (versão para estudo, não publicada). Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Baptista, A., Choupina, C., Santos, S., Brandão, S., ... Rodrigues, B. (2016). *Ainda Estou a Aprender. As tecnologias no apoio à avaliação e à intervenção nas dificuldades na aprendizagem da leitura*. Maia: Lusoinfo Multimédia.
- Rieben, L. (1993). Production écrite en situation de classe et acquisition de connaissances lexicales. In J. -P. Jaffré, L. Sprenger-Charolles, & M. Fayol (Eds.), *Lecture-Ecriture: Acquisition* (pp. 129-144). Paris: Nathan.
- Rieben, L. (1991). Les modèles en «stades» de l'acquisition de la lecture. *Les Cahiers de Beaumont*, 52/53, 33-37.
- Rios, A. C. B. (2009). *Competências fonológicas na transição pré-escolar para o 1º Ciclo do Ensino Básico* (Dissertação de Mestrado, não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Ripoll, J. C. S., Aguado, G. A., & Castilla-Earls, A. P. (2014). The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(1), 17-31.
- Robson, C., Blampied, N. M., & Walker, L. E. (2015). Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change* 32(1), 46-58.
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Aprender a ler e a escrever em Portugal* (relatório de progresso). Lisboa: Fórum das Políticas Públicas. Retirado em 10 de setembro de 2017, de [http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale\\_resultados.pdf](http://www.forumdaspoliticaspUBLICAS.pt/pdf/ale_resultados.pdf)
- Rose, J. (2006). *Independent review of the teaching of early reading*. Department for Education and Skills. Nottingham, UK: DfES Publications. Retirado em 21 de setembro de 2017, de [www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/](http://www.standards.dfes.gov.uk/rosereview/)
- Roser, N., & Martinez, M. (1985). Roles adults play in preschoolers' response to literature. *In Language Arts*, 62,485-490.
- Rotta, N. T., & Pedroso, F. S. (2006). Transtorno da linguagem escrita-dislexia. In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos da aprendizagem. abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (pp. 151-164). Porto Alegre: Artmed.
- Routman, R. (2000). *Conversations*. New Hampshire: Heinemann.
- Rubenstein, H., Lewis, S. S., & Rubenstein, M. A. (1971). Evidence for phonemic recoding in visual word recognition. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 645-658.
- Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddel, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (4<sup>th</sup> Ed., pp. 864-894). Newark, DE: International Reading Association.
- Rumelhart, D. E. (1977). Toward an interactive model of reading. In S. Dornic (Ed.), *Attention and Performance* (Vol. 6, pp. 573-603). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Rumelhart, D. E., & McClelland, J. L. (1986). *Parallel distributed processing: Vol. 1. Foundations*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa*. São Paulo: MacGrawHill, 2006.

- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 24–46). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (1994). Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In R. Ruddell, M. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 816-837). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J. (1988). *An annotated bibliography of the literature focusing on practice and teaching strategies in reading comprehension*. South Bend: Indiana University.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated reading. *The Reading Teacher*, 32, 403-408
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2006). Reading fluency instruction: Will it be a passing fad or permanent fixture? In S. J. Samuels, & E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 1-3). Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Flor, R. F. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13(2), 107-121. doi.org/10.1080/1057356970130202
- Sánchez, P. A., & Jiménez, M., S., R. (2001). *La lecto-escritura en la educación infantil*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Santoro, L. E., Chard, D. J., Howard, L., & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read-alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61, 396-408. doi.org/10.1598/RT.61.5.4
- Santos, V. M. (2004). *Aprender e ensinar a ler: modelos, métodos, dificuldades e formação de professores*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Santos, M. T. M., & Navas, A. L. G. P. (2002). *Distúrbios de leitura e escrita: teoria e prática*. São Paulo: Manoele.
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Gayo, E., Maia, J., & Ribeiro, I. (2017). Assessing reading comprehension with narrative and expository texts: Dimensionality and relationship with fluency, vocabulary and memory. *Scandinavian Journal of Psychology*, 58, 1-8. doi: 10.1111/sjop.12335

- Savage, R. (2006). Reading comprehension is not always the product of nonsense word decoding and linguistic comprehension: Evidence from teenagers who are extremely poor readers. *Scientific Studies of Reading, 10*, 143-164.
- Savage, R. (2001). The «simple view» of reading: some evidence and possible implications. *Educational Psychology in Practice, 17*, 17-33.
- Savage, R., & Carless, S. (2005). Phoneme manipulation not onset-rime manipulation ability is a unique predictor of early reading. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 12*, 1297-1308.
- Savage, R., & Carless, S. (2004). Predicting curriculum and test performance at age 7 years from pupil background, baseline skills and phonological awareness at age 5. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 155-171.
- Savage, R., & Wolforth, J. (2007) An additive simple view of reading describes the performance of good and poor readers in Higher Education. *Exceptionality Education International, 17*, 243-268.
- Seymour, P. H. K. (2005) Early Reading Development in European Orthographies. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 296-315). Oxford, UK.: Blackwell Publishing Ltd, doi: 10.1002/9780470757642.ch16
- Schneider, N. (2013). *Reading fluency assessment: The role of word-level automaticity* (Tese de doutoramento, não publicada). Boone, NC: Graduate School at Appalachian State University, Reich College of Education.
- Scholin, S. E., & Burns, M. K. (2012). Relationship between pre-intervention data and post intervention reading fluency and growth: a meta-analysis of assessment data for individual students. *Psychology in the Schools, 49*, 4, 385-398.
- Schotter, E. R., & Rayner, K. (2013). Eye movements in reading. In E. Perego (Ed.), *Eye Tracking in Audiovisual Translation* (pp. 83-104). Rome: Aracne.
- Schrauben, J. E. (2010). Prosody's contribution to fluency: An examination of the theory of automatic information processing. *Reading Psychology, 31*, 82-92.
- Schreiber, P. A. (1980). On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior, 12*, 177-186.

- Seidenberg, M. S. (2005). Connectionist models of word reading. *Current Directions in Psychological Science, 14*(5), 238-242.
- Seidenberg, M. S., & McClelland, J. L. (1989). A distributed, developmental model of word recognition and naming. *Psychological Review, 96*, 523-568.
- Seigneuric, A., Ehrlich, M. F., Oakhill, J. V., & Yuill, N. (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 13*, 81-103.
- Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*, 445-460. doi:10.1111/1467-8624.00417
- Serrano, F., Genard, N., Sucena, A., Defior, S., Alegria, J., Mousty, ... Seymour, P. H. (2010). Variations in reading and spelling acquisition in Portuguese, French and Spanish: A cross-linguistic comparison. *Journal of Portuguese Linguistics (Special issue. Lexical processing: Phonetic, prosodic and morphological aspects), 9/10*, 183-204.
- Seymour, P. H., & Elder, L. (1986). Beginning reading without phonology. *Cognitive Neuropsychology, 3*, 1-36.
- Seymour, P. H., Aro, M., & Erskine, J. M. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology, 94*(2), 143-174.
- Shanahan, T. (2002). What research says: The promises and limitations of applying research to reading education. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 8-24). Newark, DE: International Reading Association.
- Shankweiler, D., Lunquist, E., Dreyer, L. G., & Dickinson, C. (1996). Reading and spelling difficulties in high school students: Causes and consequences. *Reading and Writing, 8*, 267-294.
- Share, D. L. (2008a). On the anglocentricities of current reading research and practice: the perils of overreliance on an «outlier» orthography. *Psychological Bulletin, 134*(4), 584.
- Share, D. L. (2008b). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior, 36*, 31-82.

- Share, D. L. (1999). Phonological Recoding and Orthographic Learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 95-129.
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, 151-218.
- Shatil, E., & Share, D. L. (2003). Cognitive antecedents of early reading ability: A test of the modularity hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 86, 1-31.
- Shaywitz, S. (2008). *Vencer a Dislexia: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida*. Porto: Porto Editora.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete sciencebased program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Sideridis, G. D., & Padelidu, S. (2000). An examination of the psychometric properties of the Test of Reading Performance (TORP) with elementary school students. *Psychological Reports*, 86, 789-802.
- Silberglitt, B., Burns, M. K., Madyun, N. H., & Lail, K. E. (2006). Relationship of reading fluency assessment data with state accountability test scores: A longitudinal comparison of grade levels. *Psychology in the Schools*, 43, 527-535.
- Silva, A. C. (2004). Descobrir o princípio alfabético. *Análise Psicológica*, 22(1), 187-191.
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, A. C., & Martins, M. A. (2003). Relations between children's invented spelling and the development of phonological awareness. *Educational Psychology*, 23, 3-16.
- Silva, A. C., & Martins, M. A. (2002). Phonological skills and writing of pre-syllabic children. *Reading Research Quarterly*, 37, 466-483.
- Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português - Leitura*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silverman, R. D., Speece, D. L., Harring, J. R., & Ritchey, K. D. (2012). Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17(2), 1-26.
- Simão, A. M. V. (2002). *Aprendizagem estratégica: uma aposta na autoregulação*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação DGIDC.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- 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., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A língua materna na educação básica. competências nucleares e níveis de desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento de Educação Básica.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60(5), 558-567.
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Smith, J., & Elley, W. (1997). *How children learn to read*. Auckland, New Zealand: Longman.
- Soares, A. P., Medeiros, J. C., Simões, A., Machado, J., Costa, A., Iriarte, A., ... Comesaña, M. (2014). ESCOLEX: A grade-level lexical database from European Portuguese Elementary to Middle School textbooks. *Behavior Research Methods*, 46(1), 240-253.
- Sorrell, C. A., Bell, S. M., & McCallum, R. S. (2007). Reading rate and comprehension as a function of computerized versus traditional presentation mode: A preliminary study. *Journal of Special Education Technology*, 22, 1-12.
- Soussi, A. (1995). *Comment lisent-ils en sixième? Observation des compétences et des stratégies de compréhension de l'écrit chez des élèves romands de sixième*. Neuchâtel: IRDP.
- Spear-Swerling, L., & Cheesman, E. (2012). Teachers' knowledge base for implementing response-to-intervention models in reading. *Reading and Writing*, 25(7), 1691-1723.
- Spear-Swerling, L., & Sternberg, R. J. (2001). What science offers teachers of reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 51-57. doi:10.1111/0938-8982.00006



- Spear-Swerling, L., Brucker, P., & Alfano, M. (2005). Teachers' literacy-related knowledge and self-perceptions in relation to preparation and experience. *Annals of Dyslexia*, 55, 266-293
- Stahl, S. A. (2003) Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in Language Disorders*, 23(3), 241-247.
- Stahl, S.A., & Heubach, K. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37, 25–60.
- Stanley, G. (2005). *Extensive reading*. Retirado em 18 de setembro de 2017, de <http://www.teachingenglish.org.uk/article/extensive-reading>
- Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: Scientific foundations and new frontiers*. New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. E. (1988). Explaining the differences between the dyslexic and the gardenvariety poor reader: The phonological-core variable-difference model. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 590-612.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Stanovich, K. E. (1981). Relationships between word decoding speed, general name-retrieval ability, and reading progress in first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 73(6), 809-815.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16(1), 32-71.
- Stanovich, K. E., Cunningham, A. E., & Feeman, D. J. (1984). Relation between early acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first-grade children. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 668-677.
- Stecker, S. K., Roser, N. L., & Martinez, M. G. (1998). Understanding Oral Reading Fluency. In T. Shanahan, & F. V. Rodriguez-Brown (Eds.), *47<sup>th</sup> Yearbook of the National Reading Conference* (pp. 295-310). Chicago: National Reading Conference.
- Stern, P. C., & Kalof, L. (1996). *Evaluating Social Science Research*. New York: Oxford University Press.

- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (3<sup>rd</sup> Ed.). Mahway, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. doi:10.1177/0022219416638028.
- Sticht, T. G., & James, H. J. (1984). Listening and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Volume I, pp. 293-317). New York: Longman.
- Strickland, D. S., Ganske, K., & Monroe, J. K. (2002). *Supporting struggling readers and writers: Strategies for classroom intervention 3-6*. Portland, ME: Stenhouse.
- Stuart, M. (2003). Fine tuning the national literacy strategy to ensure continuing progress in improving standards of reading in the UK: Some suggestions for change. UK: Department for Education and Skills. (pp. 2-21). Retirado em 8 de outubro de 2015, de <http://www.academia.edu/25831755/>
- Stuart, M., & Coltheart, M. (1988). Does reading develop in a sequence of stages? *Cognition*, 30, 139-181.
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. H. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: the case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22, 791-810. doi:10.1007/s11145-008-9156-4
- Taub, G. E., & Szente J. (2012). The impact of rapid automatized naming and phonological awareness on the reading fluency of a minority student population. *Journal of Research in Childhood Education*, 26, 359–370.
- Taylor, S. E. (2006). *Fluency in silent reading*. Retirado em 20 de junho de 2016, de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.122.4088&rep=rep1&type=pdf>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261.
- Tighe, E. L., Spencer, M., & Schatschneider, C. (2015). Investigating predictors of listening comprehension in third-, seventh-, and tenth-grade students: A dominance analysis

approach. *Reading Psychology*, 36(8), 700-740.  
doi.org/10.1080/02702711.2014.963270

- Tilstra, J., McMaster, K., van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383-401. doi: 10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x.
- Tiu, R. D., Thompson, L. A., & Lewis, B. A. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 424-436.
- Topping, K. J. (1987). Peer tutored paired reading: Outcome data from ten projects. *Educational Psychology*, 7, 133-145.
- Topping, K. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106-129). Newark, DE: International Reading Association.
- Topping, K. (1989). Peer tutoring and paired reading: Combining two powerful techniques. *The Reading Teacher*, 42(7), 488-494.
- Torgesen, J. K. (2000). Individual differences in response to early interventions in reading: The lingering problem of treatment resisters. *Learning Disabilities Research & Practice* 15(1), 55-64.
- Torgesen, J. K., & Hudson, R. (2006). Reading fluency: Critical issues for struggling readers. In S. J. Samuels, & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 130-158). Newark, DE: International Reading Association.
- Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1997). The prevention and remediation of severe reading disabilities: Keeping the end in mind. *Scientific Studies of Reading*, 1, 217-234.
- Torgesen, J. K., Rashotte, C., Alexander, A., Alexander, J., & MacPhee, K. (2003). Progress toward understanding the instructional conditions necessary for remediating reading difficulties in older children. In B. Foorman (Ed.), *Preventing and Remediating Reading Difficulties: Bringing Science to Scale* (pp. 275-297). Timonium, MD: York Press, Inc.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C.A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading

- disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Lerkkanen, M. K., Niemi, P., Poikkeus, A.M., & Nurmi, J. E. (2016). Examining the simple view of reading in a transparent orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 3. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (2), 179-206.
- Treiman, R. (1998). Why spelling? The benefits of incorporating spelling into beginning to reading instruction. In J. L. Metsala, & L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 289-313). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Trelease, J. (2006). *The read-aloud handbook* (6<sup>th</sup> Ed.). New York: Penguin.
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de investigação em Educação* (3<sup>a</sup> Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tunmer, W. E. (1990). The role of language prediction skills in beginning reading. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 25, 95-114.
- Tunmer, W. E., & Chapman, J. W. (2012). The simple view of reading redux: Vocabulary knowledge and the independent components hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 45(5), 453-466. doi: 10.1177/0022219411432685.
- Tunmer, W. E., Nesdale, A., & Wright, A. (1987). Syntactic awareness and reading acquisition. *British Journal of Developmental Psychology*, 5, 25-34
- Turner, F. D., (2012). Increasing word recognition with racially diverse second-grade students using fluency oriented reading approaches. *Journal of Education Research*, 105, 264-276.
- U.S. Department of Education (1996). *Findings from the IEA Reading Literacy Study*. Washington, D. C.: Office of Educational Research and Improvement. Retirado em 12 de junho de 2016, de <https://nces.ed.gov/pubs/96258.pdf>
- Vadasy, P. F., & Sanders, E. A. (2008). Repeated reading intervention: Outcomes and interactions with readers' skills and classroom instruction. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 272-290.

- Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Long term cognitive dynamics of fluent reading development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 105, 213-231. doi:10.1016/j.jecp.2009.11.005
- Valdivieso, L. B., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la predictividad de la lectura entre primer año y cuarto año básicos. *Psykhé, Revista de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, 15(1), 1-11.
- Vale, A. P. (2014). *Leitura de palavras*. In F. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para Ser. Os caminhos antes, durante e ... depois de aprender a ler* (pp. 33-59). Coimbra: Almedina.
- Vale, A. P. (2011). Orthographic context sensitivity in vowel decoding by Portuguese monolingual and Portuguese–English bilingual children. *Journal of Research in Reading*, 34(1), 43-58.
- Vale, A. P., Sucena, A., Viana, F. L., & Garcez, A. (2008). Desenvolvimento do processo de descodificação de grafemas vocálicos em português europeu. Comunicação apresentada no 3.º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Psicologia Experimental. Faro (Portugal): Uniiversidade do Algarve, 28 e 29 de março 2008.
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270-291. doi: 10.1598/RRQ.45.3.1
- Valente, F., & Martins, M. A. (2004). Competências metalinguísticas e aprendizagem da leitura em duas turmas do 1.º ano de escolaridade com métodos de ensino diferentes. *Análise Psicológica*, 1(22), 193-212.
- Valle, F. A. (1989). Errores en la lectura y escritura. Un modelo dual. *Cognitiva*. 2, 35-63.
- Veenendaal, N. J., Groen, M., A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213-225.
- Vellutino, F. R., Tunmer, W. E., Jaccard, J. J., & Chen, R. (2007). Components of reading ability: Multivariate evidence for a convergent skills model of reading. *Scientific Studies of Reading*, 11, 3-32.
- Veloso, J. (2005). Considerações sobre o estatuto fonológico de [i] em português. *Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Línguas e Literaturas*, II(XXII), 621-632.

- Vernon, S. A. (1998). Escritura y conciencia fonológica en niños hispano-parlantes. *Infancia y Aprendizaje*, 81, 105-120.
- Vernon, S., & Ferreiro, E. (1999). Writing development: A neglected variable in the considerations of phonological awareness. *Harvard Educational Review*, 69(4), 395-415.
- Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. (2006). Aprender a Ler. Apenas uma questão de métodos? In A. Pereira, A. Ramos, F. L. Viana, M. D. Fernández, G. Castanheira, & M. G. Castanho (Orgs.), *Estratégias eficazes para o ensino da língua portuguesa* (pp. 43-59). Braga: Edições da Casa do Professor.
- Viana, F. L. (2005). Do aprender a ler ao gostar de ler : um caminho a descobrir. In M. L. Leite (Ed.), *Educação e Leitura: actas do Seminário Educação e Leitura* (pp. 13-21). Esposende: Câmara Municipal de Esposende.
- 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., & Almeida, L. (1999). As concepções precoces sobre a linguagem escrita e o posterior desempenho em leitura. *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*, 6, 338-346.
- Viana, F. L., & Sucena, A. (no prelo). *O ensino da leitura. O outro lado do espelho*.
- Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a Ler – Da Aprendizagem Informal à Aprendizagem Formal*. Porto: Edições.
- Viana, F. L., Cruz, J., & Cadime, I. (2014). «Ler» antes de ler. Como facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita?. In F. L. Viana, & I. Ribeiro (Coord.) *Falar, ler e escrever. Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 6-23). Lisboa: Santillana.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. D., & Santos, V. D. (2007). Desempenho em leitura em função do método. Um estudo longitudinal. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 261-270.

- Viana, F. L., Ribeiro, I., & Baptista, A. (2014). Introdução. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler* (pp. 9-13). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Sucena, A., Ribeiro, I., & Cadime, I. (2014). Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In F. L. Viana, I. Ribeiro, & A. Baptista (Coords.), *Ler para ser. Os caminhos antes, durante e... depois e aprender a ler* (pp. 15-31). Coimbra: Almedina.
- Viana, F. L., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., & Ribeiro, I. (2014). Leitura de palavras. Considerações teóricas e implicações para a sua avaliação. In I. Ribeiro, & F. L. Viana (Coords.), *BAL – Bateria de avaliação da leitura. Abordagens teóricas e opções metodológicas*, (pp. 23-34). Lisboa: Cegoc-Tea Edições. Retirado em 22 de fevereiro de 2016, de <http://hdl.handle.net/1822/42998>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., ... Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente*. Rio de Janeiro: Martins Fontes.
- Walpole, S., & McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Press.
- Welsch, R. G. (2006). Increase oral reading fluency. *Intervention in School and Clinic*, 41, 180-183.
- Wendling, B., & Mather, N. (2008). *Essentials of evidence. Based academic interventions*. New Jersey: John Willey & Sons, Inc.
- Whalley, K., & Hansen, J. (2006), The role of prosodic sensitivity in children's reading development. *Journal of Research in Reading*, 29, 288-303. doi:10.1111/j.1467-9817.2006.00309.x
- Wheldall, K., & Entwistle, J. (1988) Back in the USSR: the effect of teacher modelling of silent reading on pupils' reading behaviour in the primary school classroom. *Educational Psychology*, 8, 51-66.
- Widdowson, D., Moore, D. W., & Dixon, R. S. (1999). Engaging in recreational reading. In G. B. Thompson, & T. Nicholson (Eds.), *Learning to read: Beyond phonics and whole language* (pp. 215-226). New York: Teacher's College Press.

- Wimmer, H. (1993). Characteristics of developmental dyslexia in a regular writing system. *Applied Psycholinguistics, 14*, 1-33.
- Wimmer, H., & Goswami, U. (1994). The influence of orthographic consistency on reading development: word recognition in English and German children. *Cognition, 51*, 91-103.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins.
- Wolf, M., & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology, 91*, 1-24.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001): Reading Fluency and Its Intervention, *Scientific Studies of Reading, 5*(3), 211-239.
- Worthy, J., & Broaddus, K. (2002). Reading fluency beyond the primary grades: From group performance to silent, independent reading. *The Reading Teacher, 55*, 334-343.
- Wu, H., & Hu, P. (2007). Major factors influencing reading comprehension: A factor analysis approach. *Sino-US English Teaching, 4*(9), 14-19.
- Yeung, S., & Ganotice, F. (2014). The role of phonological awareness in biliteracy acquisition among Hong Kong Chinese kindergarteners who learn English-as-a-second language (ESL). *Asia-Pacific Education Researcher, 23*(3), 333-343.
- Yildiz, M., Yildirim, K., Ates, S., Rasinski, T., Fitzgerald, S., & Zimmerman, B. (2014). The relationship between reading fluency and reading comprehension in fifth-grade Turkish students. *International Journal of School & Educational Psychology, 2*, 35-44.
- Yopp, H. K. (1988). The validity and reliability of phonemic awareness tests. *Reading Research Quarterly, 23*, 159-177.
- Young, C., Mohr, K. A. J., & Rasinski, T. (2015). Reading together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction, 54*(1), 67-81.
- Yovanoff, P., Duesbery, L., Alonzo, J., & Tindal, G. (2005). Grade-level invariance of a theoretical causal structure predicting reading comprehension with vocabulary and oral reading fluency. *Educational Measurement: Issues and Practice, 24*(3), 4-12.



Ziegler, J. C., & Goswami, U. (2005). Reading acquisition, developmental dyslexia, and skilled reading across languages: A psycholinguistic grain size theory. *Psychological Bulletin*, 131, 3-29.

Zull, J. (2002). *The Art of Changing the Brain*. Sterling, VA: Stylus Publishing.



## **ANEXOS**



## Anexo I – Análise dos textos do PPFL-2

### PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA

Textos	Número de Palavras					Regularidade			Frequência		Palavras Repetidas
	T	M	D	T	P	R	RR	IRR	AF	BF	
1 A almofada do luar	54	24	18	7	5	49	3	2	38	16	3
2 Quanto custa...	62	34	21	7	-	50	12	-	48	14	6
3 Centopeia	104	40	37	14	13	81	21	2	74	30	4
4 Arco, barco, berço, verso	63	25	20	17	1	58	5	-	41	22	11
5 A lontra	130	44	53	17	16	102	23	5	85	45	13
6 O menino que se apaixonou por uma guitarra	128	46	39	33	10	97	14	17	87	41	3
7 A amiga da China	66	32	18	11	5	57	8	1	43	23	5
8 Eu sou o maior	177	77	55	35	10	142	26	9	134	43	15
9 Numa casa muito estranha	72	26	23	17	6	61	9	2	39	33	5
10 A girafa	151	66	37	24	24	112	27	12	89	62	8
11 A girafa que comia estrelas	187	74	46	53	14	152	25	10	128	59	15



## Anexo I – Análise dos textos do PPFL-2 (continuação)

PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA												
Textos	Número de Palavras					Regularidade			Frequência		Palavras Repetidas	
	T	M	D	T	P	R	RR	IRR	AF	BF		
12	Dom Eustáquio rebuçado, o bola de trapo	77	30	28	8	11	60	9	8	47	30	-
13	Caneta feliz	194	92	55	27	20	154	26	12	146	48	9
14	O lobo	143	62	42	25	14	117	18	8	94	49	4
15	A borboleta	93	40	33	8	12	83	10	-	69	24	11
16	O voo do golfinho	194	80	63	39	12	163	26	5	143	51	16
17	Onde está o gato?	96	44	39	11	2	85	9	2	60	36	1
18	Um trenó para o urso	195	76	63	32	24	152	38	5	132	63	15
19	Ponto final	194	84	67	24	19	156	24	14	142	52	8
20	O último andar	104	53	35	16	1	80	14	10	82	22	7
21	Confundindo histórias	203	80	63	40	20	170	27	6	146	57	20
22	O mar de Clara	271	105	106	44	16	195	61	15	198	73	18





## Anexo II – Sequência didática (5 dias)

### PROGRAMA DE PROMOÇÃO DA FLUÊNCIA EM LEITURA

#### Texto 4

#### **Arco, barco, berço, verso**

As letras fazem as sílabas,  
as sílabas as palavras,  
as palavras as cantigas  
- com elas, nossas amigas,  
não mais solidão, não mais:  
nardo, neve, costa, cais.  
As letras fazem as sílabas,  
as sílabas as palavras,  
as palavras as cantigas  
- palavras das nossas vidas,  
senhoras do universo,  
palavras, luz das amoras  
e da música das horas:  
arco, barco, berço, verso.

José Carlos de Vasconcelos, *Arco, Barco, Berço, Verso*, Asa, 2.<sup>a</sup> edição, 2008

#### APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido (sublinhando). Produção oral de frases onde entrem essas palavras. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura-eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a entoação do professor. Compreensão oral do texto: de que são formadas as sílabas; de que são formadas as palavras; de que são formadas as cantigas; por que acaba a solidão; etc. Finalizar com nova leitura-eco. Distribuição da tarefa «ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). A partir do verso «palavras das nossas vidas» solicitar aos alunos que refiram a palavra da vida deles. Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura coral em grupos de 4 alunos. Identificar as semelhanças e diferenças fonológicas e gráficas entre as palavras do título. Cada grupo deverá apresentar um par de palavras com as características das palavras do título (diferença de um grafema/semelhança fonológica). Nova leitura coral em grupos de 4 alunos.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4 (como na aula anterior) os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura.



## Anexo III – “Ouvintes Sortudos”

### OUVINTES SORTUDOS

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O teu ouvinte curioso deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.  
Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: doce, branco, branco, branco

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
Estefânia	17-12-13	30 seg.	Muito bem! (sogria :)
Alexandre Galvão	22-12-13	31 seg.	Muito bem! Sofia!)
Adelino Antunes	22-12-2013	29 seg.	Parabéns! M. Bom
Diogo Rodrigues	22-12-2013	29 Seg.	Muito Bem! Sofia!)
Jose Maria Galvão	27-12-2013	27 Seg.	MARAVILHA - PARABÉNS!
Sumuel TORRADO	29-12-2013	26 seg.	Muito Bom
Nunga Rebelo	29-12-2013	26 SEG	FIGUE ARRANJADA
Fátima Rebelo	29/12/13	26 Seg	Muito Bom
Rafael Costa Rebelo	29/12/13	26 Seg	Seu Fobvras
Paula	30/12/13	36 Seg	Muito Bom :)
Paula	30/12/13	21 seg	Muito Bom :)
Alice Duarte	30-12-13	35 seg.	Muito bom. Parabéns.
Atilia Ribeiro	30-12-13	26 Seg.	Muito Bom.



## Anexo IV – “Ouvintes Sortudos” (Skype)

Nome: Luana Rodrigues da Silva

### OUVINTES SORTUDOS

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O teu ouvinte curioso deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.  
Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: O caso do Galinho

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
Maria Joane	28/03 2014	3 mnts M	Bom
Maria Joane	28/03 2014	3,15 mnts M S	Bom
José Miguel (Skype)	29/03 2014	2,50 mnts M S	Bom
Maria Joane	29/03 2014	2,30 mnts M S	Bom
José Miguel (Skype)	29/03 2014	2,50 mnts M S	Bom
Maria Rosa	28/03 2014	3 mts	Bom
Maria Rosa	29/03 2014	3 mts	Bom
Maria Rosa	30/03 2014	2,50 mts	Muito Bom
Maria Joane	30/03 2014	2,50 mnts M S	Bom
Maria Joane	30/03 2014	2,50 mnts M S	Bom
JOSÉ AZEVEDO	30/03	3 MTS	BOM
JOSÉ AZEVEDO	30/03	2,5 MTS	BOM



## Anexo V – “Ouvintes Sortudos” (Leitura para os animais domésticos)

### OUVINTES SORTUDOS

**Instruções:** Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O ouvinte sortudo deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.

Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: A girafa que come a folha

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
Adriana Calçada	20/2/14	2 minutos	Muito bom!
Adriana Calçada	21/02/14	1 minuto e 20 segundos	Excelente!
Alfonso Calçada	22/02/14	1m.16s.	Excelente!
Amara Oliveira	23/02	1 minuto e 11	Excelente!
Atalia Ribeiro	23/02/14	1 minutos	Excelente!
Alice Duarte	23/02/14	1 minuto e meio	Excelente!
Paula Silva	23/02/14	1 minuto	Excelente!
Alcides Duarte	23/2/14	1 minuto	Excelente!
Rui Filipe	23/2/14	1 minuto	Excelente!
Yoceminha Linda	23/2/14	1 minuto	Excelente! an! an! an!
Yoceminha Linda	23/2/2014	1 minuto	Excelente! an! an! an!



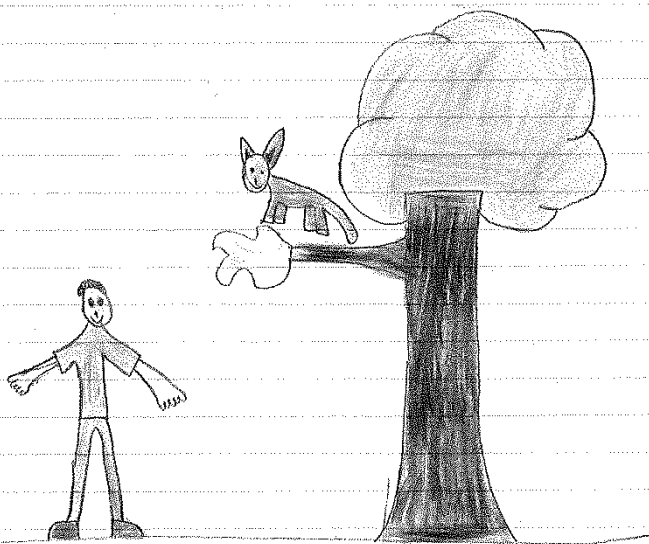


## Anexo VI – Opinião dos alunos no final da implementação do PPFL-2 (I)

O nosso grupo gostou do texto "Unde está o gato?", porque é engraçado, divertido e tem rimas. Nós, o ano todo fizemos muitas atividades de leitura, lemos aos vizinhos, à família, aos amigos, à família afastada, aos professores e às explicadoras. A Diana lia ao seu pai pelo o Skype. A Sofia lia ao seu pai pelo telemóvel. O Luís também lia ao seu pai pelo Skype. Os nossos pais disseram que liamos muito bem. A mãe do Carlos disse-lhe que lia bem. A mãe da Diana disse-lhe que lia muito bem. A mãe do Luís disse-lhe que lia bem. A mãe da Ana disse-lhe que lia bem. A mãe da Sofia disse-lhe que lia muito bem.

O que nós gostamos mais foi de ler em grupo, de ler a rir, de ler a chorar, ler em rap e de ler a estabelecer os dedos.

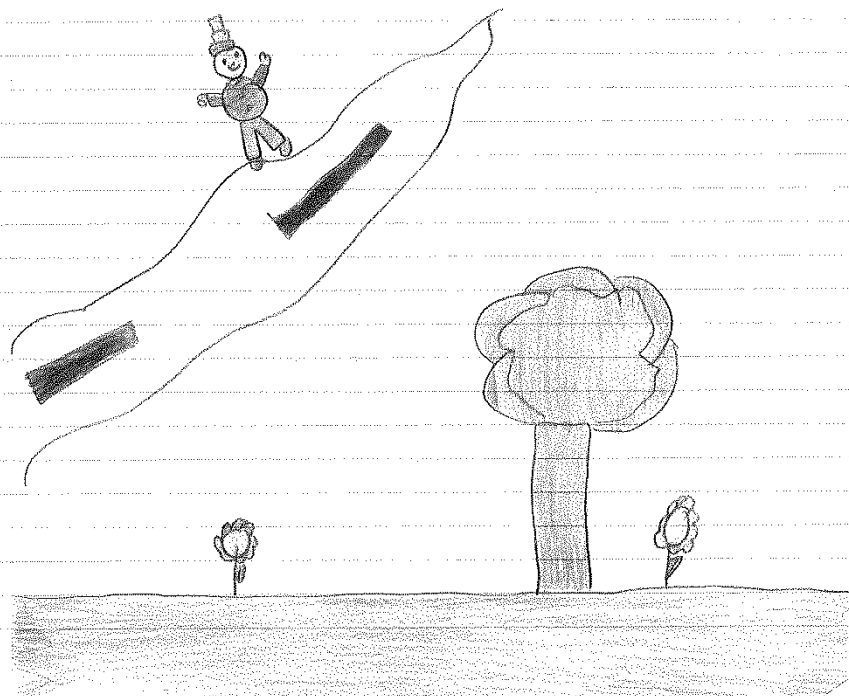
Nós gostamos muito das atividades que fizemos durante todo o ano. Nós adoramos as leituras dos colegas. Adoramos este texto:





## Anexo VII – Opinião dos alunos no final da implementação do PPFL-2 (II)

- 1) ... b nosso grupo gostou mais de "Dom Estácio rebelado, o bala de trapo" porque é divertido e engraçado.
- 2) ... b Dom Estácio rebelado é gordo e usa roupa esquisita, por exemplo: Casaco, Casaquinho, Casaqueta e Casacão; Camisa, Camisinha, Camiseta e Camisóla.
- 3) ... b Já no ano passado lemos leituras aos nossos pais, às funcionárias, aos nossos professores, etc..
- 4) ... b Domé queria ler no casamento do seu primo Marcos, b Luís queria ler na missa à sua catquista e ao padre b Pável queria ler do seu pai pelo "Skype". b a Sônia queria ler a todos de sua família.
- 5) ... b nós fizemos muitas atividades sobre os textos e poemas que aprendemos.
- 6) ... b quando nós lemos os textos e poemas, tivemos uma boa leitura.
- 7) ... b "Dom Estácio rebelado, o bala de trapo" é o melhor texto que o nosso grupo já leu porque é muito divertido.





**Anexo VIII – Programa de Promoção da Fluência em Leitura  
– 2.º ano de escolaridade (PPFL-2)**

## Texto 1

**A almofada do luar**

Cai uma folha no outono  
sobre a toalha de linho  
e lembra-me a cor do sono  
quando as aves fazem ninho.  
É uma folha amarela  
que empurrada pelo vento  
vem colar-se à janela  
sob o teto do relento.  
E eu, ao vê-la poisar,  
adormeço de repente  
na almofada do luar.

Luís Infante, *Poemas pequeninos para meninas e meninos*,  
Gailivro, 3.<sup>a</sup> edição, 2006

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido (sublinhando). Produção oral de frases onde entrem essas palavras. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a entoação do professor. Compreensão oral do texto; identificação dos pares de rimas; enumerar sensações; criar e partilhar uma imagem mental do poema. Finalizar com nova leitura eco. Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Realização de um desenho alusivo ao poema (à imagem mental criada na aula anterior). Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura em grupo/pares (todos leem o título; o primeiro par lê o 1.º, 2.º, 5.º e 6.º versos e o segundo par lê o 3.º, 4.º, 7.º e 8.º versos; todos leem os 3 últimos versos).
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4 (como na aula anterior) os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura (todos leem o título; o primeiro par lê o 1.º, 2.º, 5.º e 6.º versos e o segundo par lê o 3.º, 4.º, 7.º e 8.º versos; todos leem os 3 últimos versos).

Texto 2

**Quanto custa...**

Ó senhor crescido,  
Quanto custa a lua?

Não custa dinheiro,  
Se quiseres é tua.

Ó senhor crescido,  
E o sol é caro?

Não custa dinheiro

Este sol tão claro.

Ó senhor crescido,  
Mas a Terra então?  
Meu pai diz que a terra  
Custa um dinheirão  
E eu vi no jornal  
Que um metro de terra  
Custa um conto e tal!

Lúisa Ducla Soares, *Poemas da mentira e da verdade*, Livros Horizonte, 2005.

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Identificação das «vozes» do poema (duas). Sublinhar a cores diferentes cada uma. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a entoação do professor (interrogativa; de admiração; etc). Compreensão oral do texto; identificação de rimas; criar e partilhar uma imagem mental do poema. Finalizar com nova leitura eco.
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Compreensão oral do texto (justificar os preços da lua, sol e terra). Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura intercalada (professor lê as perguntas e alunos as respostas). Repetição da leitura, alterando os papéis. Finalizar com nova leitura intercalada feita por dois grupos (alunos).
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 8, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura (4 assumem a leitura das perguntas e 4 a leitura das respostas).

## Texto 3

**Centopeia**

Era uma vez uma centopeia muito simpática que eu conheci nas férias da Páscoa. Convidei-a várias vezes para jantar mas ela nunca aparecia. Quando acabava de apertar os cordões do centésimo sapato do centésimo pé, já eram horas de começar a desapertar os do primeiro para se ir deitar.

Um problema! Quando calçava só cinquenta sapatos tinha tempo de sair para tomar um café ou um sorvete; mas nesses casos, como ela mesmo dizia, lamentando-se, não passava de uma cinquentopeia.

Uma vez passei por ela na rua e era uma quarenta-e-setepeia. Ia tão envergonhada que eu fiz de conta que não a vi.

Álvaro Magalhães, *Histórias pequenas de bichos pequenos*, 12.ª edição, ASA edições, 2009

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão oral da leitura: em que altura se passou esta história?; Para que é que o narrador convidou a centopeia?; Por que é que a centopeia nunca compareceu ao jantar?; Por que é que a centopeia não passava de um cinquentopeia?; Qual o motivo da vergonha da centopeia?; etc. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Compreensão escrita do texto (responder por escrito às perguntas feitas oralmente na aula anterior). Finalizar com nova leitura em coro (professor e alunos). Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (alunos). Elaboração de um esquema do texto (Era uma vez... / Quando apertava os cordões dos 100 sapatos... / Quando calçava 50 sapatos... / Ia muito envergonhada...). Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura coral em grupos de 4 alunos. Elaboração de uma ilustração sobre o texto. Nova leitura coral em grupos de 4 alunos.
5.º dia	Sessão de apresentação das leituras. Em grupos de 4, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura.



## Texto 4

**Arco, barco, berço, verso**

As letras fazem as sílabas,  
 as sílabas as palavras,  
 as palavras as cantigas  
 - com elas, nossas amigas,  
 não mais solidão, não mais:  
 nardo, neve, costa, cais.

As letras fazem as sílabas,  
 as sílabas as palavras,  
 as palavras as cantigas  
 - palavras das nossas vidas,  
 senhoras do universo,  
 palavras, luz das amoras  
 e da música das horas:  
 arco, barco, berço, verso.

José Carlos de Vasconcelos, *Arco, Barco, Berço, Verso*, Asa, 2.ª edição, 2008

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido (sublinhando). Produção oral de frases onde entrem essas palavras. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a entoação do professor. Compreensão oral do texto: de que são formadas as sílabas; de que são formadas as palavras; de que são formadas as cantigas; por que acaba a solidão; etc. Finalizar com nova leitura eco. Distribuição da tarefa «ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). A partir do verso «palavras das nossas vidas» solicitar aos alunos que refiram a palavra da vida deles. Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura coral em grupos de 4 alunos. Identificar as semelhanças e diferenças fonológicas e gráficas entre as palavras do título. Cada grupo deverá apresentar um par de palavras com as características das palavras do título (diferença de um grafema/semelhança fonológica). Nova leitura coral em grupos de 4 alunos.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4 (como na aula anterior) os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura.

## Texto 5

**A lontra**

Portugal é considerado um santuário para as lontras fluviais. Ao contrário de outros países europeus, onde elas estão quase extintas, os rios portugueses estão cheios de lontras. Só que elas são muito difíceis de avistar e sabem que os homens já lhes fizeram coisas más, como matá-las para lhes retirarem a pele lustrosa. Agora já ninguém se interessa pela pele delas, felizmente. A carne delas é intragável e já restam poucos pescadores de rio.

Mesmo assim, elas mantêm-se bem escondidas em tocas nas margens, ocultadas pela vegetação, e só saem ao cair da noite, para mergulhar, brincar e apanhar peixes e lagostins. Os lagostins exóticos são uma praga nos nossos rios que destroem o ecossistema, mas a lontra anda muito contente, porque para elas são mesmo muito saborosos.

*In, Visão Júnior, <http://visao.sapo.pt/animais-a-solta=f732369>, acedido em 14/07/2013*

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão oral da leitura: a que animal se refere o texto; o que são animais em vias de extinção; por que é que as lontras são difíceis de avistar; na tua opinião fazem bem ou mal em esconder-se; a carne das lontras dá para fazer deliciosos pratos (verdadeiro ou falso); para que é que as lontras saem das tocas; de acordo com o texto por que é que as lontras andam contentes; os lagostins exóticos são bons ou maus nos nossos rios; a informação do texto será real ou ficcionada; etc. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). (2 vezes) Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (alunos). (2 vezes) Leitura a pares (o professor deverá selecionar um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte ao outro elemento).
4.º dia	Leitura a pares. Informar os alunos que no dia seguinte farão a apresentação da leitura a pares. (Poderão apresentar como se fosse um programa de tv ou rádio, em grupos, em que cada aluno continua a leitura do anterior)
5.º dia	Sessão de apresentação das leituras. A pares, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura. (Poderão apresentar como se fosse um programa de tv ou rádio, em grupos, em que cada aluno continua a leitura do anterior).

## Texto 6

**O menino que se apaixonou por uma guitarra**

Era uma vez um menino que se apaixonou por uma guitarra. O menino era esguio e sonhador e teimava ver nas doze cordas da sua guitarra amada uma grinalda de flores perfumadas ou um círculo de fadas, cuja função era manter intacta a magia da música que brotava daquele instrumento único.

A guitarra pela qual o menino se apaixonou era bisneta de uma outra chegada a Portugal quase dois séculos antes, vinda de Inglaterra. Esta guitarra da sua paixão era elegante e bela e não tinha qualquer sotaque estrangeiro, sendo a sua fala portuguesíssima como a língua dos poetas ou o canto das águas do rio Mondego, eterno namorado da cidade onde o menino nasceu e que se chama Coimbra.

José Jorge Letria, *O menino que se apaixonou por uma guitarra* – Carlos Paredes,

Campo das Letras, 2004

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão oral da leitura: qual o objeto da paixão do menino; tens alguma paixão do género da do menino; como era o menino; quantas cordas tinha a guitarra; o que teimava o menino em ver nas cordas da guitarra; qual a função do que ele via nas cordas da guitarra; de que descendia a guitarra pela qual o menino se apaixonou; o que quer dizer o autor com a expressão «não tinha qualquer sotaque estrangeiro»; como se chama a cidade onde o menino nasceu; como se chama o menino a que se refere o texto. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Explicação do objetivo da leitura: gravar o texto que servirá de narração a um vídeo com música de Carlos Paredes. Leitura em coro (alunos). Desenhar o menino de acordo com as características referidas no texto. Distribuição do guião de gravação (leituras repetidas).
3.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos). Cada grupo deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte aos outros elementos. (2x)
4.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos).
5.º dia	Sessão de gravação da leitura. Recorrendo ao programa audacity os alunos, em grupos, gravam a leitura do texto para depois servir de narração ao vídeo referido.

## Texto 7

**A amiga da China**

Tangerina que tanges	Quando ia para a escola
O Sol do meio-dia	Teu perfume nas mãos
És cara de menina	Teu perfume no bibe
Com pintas de alegria	Nos cadernos. No pão.
Teus gomos perfumados	Tu eras tão bonita!
Tua pele tão fina	Eu era tão menina!
Tangerina tão doce	Que saudades eu tenho
Que vieste da China	Minha amiga da China!

Matilde Rosa Araújo, *As Fadas Verdes*, Editora Civilização, 1994

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão da leitura: produção de uma frase com o mesmo significado que «tangerina que tanges o sol do meio-dia»; qual a diferença entre o sol do meio-dia, da manhã ou da tarde; descreve a tangerina; na tua opinião porque é que o perfume da tangerina estava nas mãos, no bibe, nos cadernos e no pão; de que terá saudades a autora do poema. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê uma estrofe e o grupo responde lendo a mesma estrofe, imitando a leitura do professor. Identificação de rimas; dizer palavras que rimem com «bonita», «menina» e «pão». Repetir a leitura eco da mesma forma.
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Manifestar as sensações causadas pela tangerina: tato, visão, paladar e olfato. Repetição da leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura intercalada (grupo de 4 alunos). Todos leem o título e cada par de alunos lê uma estrofe alternadamente. Repetição da leitura, alterando as estrofes que cada par lê.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura da forma como foi ensaiada na tarefa anterior.

## Texto 8

**Eu sou o maior**

O Ponto Final, a Vírgula e o Ponto de Interrogação tentavam descobrir qual deles era o mais importante.

- Quem é que faz as perguntas? Quem é que põe todas as dúvidas? Alguém duvida que o mais importante sou eu? – disse o ponto de Interrogação.

- Eu sou a resposta a todas as perguntas. O fim de todas as discussões. Eu sou o mais importante – disse o Ponto Final.

- E tu, serves para quê? – perguntou o ponto de Interrogação à Vírgula.

E a Vírgula respondeu:

- Experimentem dizer: «Ana Teresa Maria José Rita Sofia eram da mesma família!». Sem mim, quantos irmãos tem a família?

- Seis – disse o Ponto Final.

- Serão mesmo seis? – perguntou o Ponto de Interrogação.

- Comigo, podem ser apenas três: «Ana Teresa, Maria José, Rita Sofia». Sem mim, nunca saberão.

Mas também podem ser quatro: «Ana, Teresa Maria, José, Rita Sofia». Sem mim, nunca saberão.

- Pronto – disse o Ponto Final. Digamos que valem todos o mesmo, pois sem pontos, vírgulas e pontos de interrogação, as palavras andavam todas perdidas pelo meio das histórias.

Alice Vieira, *Livro com Cheiro a Chocolate*, Texto editores, 5.ª edição, 2005.

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Reconto da história narrada no texto. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura eco das falas das personagens, com especial atenção para a entoação interrogativa. Compreensão da leitura: quem são as personagens do texto; na opinião dos próprios quais as funções do ponto final e do ponto de interrogação; a vírgula era menos importante; a que conclusão chegaram. Repetição da leitura em coro (alunos). Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em grupo (4 alunos). Repetição da leitura em grupo.
4.º dia	Leitura dialogada (cada aluno do grupo assume um papel: narrador, ponto final; ponto de interrogação e vírgula). Repetição da leitura dramatizada.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura dramatizada ensaiada na etapa anterior.

## Texto 9

**Numa casa muito estranha**

Numa casa muito estranha toda feita de chocolate vivia uma bruxa estranha que adorava o disparate.	escrevia com fios de água dormia sempre de pé cozinhava numa cama e comia no bidé.
Punha os copos no fogão as panelas na banheira os sapatos nas gavetas as meias na frigideira;	Varria a casa com garfos Limpava o pó com farinha Deitava cem gatos na sala E dormia na cozinha.

António Mota. *Se tu visses o que eu vi*, Gailivro, 2.ª edição, 2003.

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura-modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão da leitura: porque razão a casa era estranha; que atitudes tinha a bruxa que podemos considerar estranhas. Repetição da leitura-modelo pelo professor.
2.º dia	Explicitação do objetivo final da leitura: gravar o texto para acompanhar um diaporama (slideshow) com os desenhos elaborados pelos alunos. Leitura-eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a leitura do professor. Repetição da leitura-eco da mesma forma. Distribuição do guião de gravação (leituras repetidas).
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Elaboração de um desenho alusivo ao texto. Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura em grupo de 4 alunos (todos leem o título e a primeira estrofe e cada aluno lê um verso das estrofes seguintes intercalando com a leitura dos colegas). Repetição da leitura anterior em grupo.
5.º dia	Sessão de gravação da leitura. Recorrendo ao programa audacity os alunos, em grupos, tal como treinado na sessão anterior, gravam a leitura do texto para servir de áudio ao diaporama com os seus desenhos.

## Texto 10

**A Girafa**

A girafa percorre as savanas e os bosques abertos do continente africano, alimentando-se de folhas, rebentos e frutos de acácias.

Existe apenas uma espécie de girafa, sendo reconhecidas nove subespécies, que se distinguem pelo padrão da pelagem e pelo número de chifres, presentes em ambos os sexos.

O seu alimento preferido, por serem ricas em água, são as muito espinhosas folhas das acácias, uma dieta que lhes permite aguentar mais de um mês sem beber. No entanto, esta dieta é pobre em sais minerais, que obtém comendo pintos e ovos que, literalmente, lhe aparecem à frente, e mordiscando ossos de carcaças abandonadas.

A girafa é o mamífero mais alto que existe, podendo alguns exemplares atingir os 6 metros de altura e os 1200 kg de peso. A sua silhueta de dorso inclinado e patas anteriores mais altas é inconfundível e os seus grandes olhos e orelhas são dos traços mais característicos da espécie.

Retirado de: [www.badoxa.com](http://www.badoxa.com) (com supressões), em 13/07/2013.

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão do texto: em que continente vivem as girafas; qual é o alimento preferido das girafas; quantas espécies de girafas existem; quais as características das folhas de acácias que as tornam adequadas à alimentação das girafas; qual o mamífero mais alto que existe; quantos quilogramas pode atingir uma girafa. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Explicação do objetivo da leitura: gravar o texto que servirá de narração a um vídeo sobre girafas na savana. Leitura em coro (alunos). Distribuição do guião de gravação (leituras repetidas).
3.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos). Cada grupo deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte aos outros elementos. (2x)
4.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos).
5.º dia	Sessão de gravação da leitura. Recorrendo ao programa audacity os alunos, em grupos, gravam a leitura do texto para depois servir de narração ao vídeo referido.

**A girafa que comia estrelas**

Às vezes a mãe ralhava com ela:

«Olímpia, Olímpia, lá estás tu outra vez com a cabeça nas nuvens!»

E era verdade, a pura da verdade. Aos 5 anos Olímpia já ultrapassava em altura todas as girafas da savana. Era tão alta que quando levantava o pescoço e se punha na pontinha dos pés a cabeça dela desaparecia entre as nuvens.

A mãe de Olímpia, Dona Augusta, não gostava daquilo:

«As nuvens são tão húmidas e frias, Olimpiazinha, olha que te constipas.»

O pior que pode acontecer a uma girafa é ficar constipada.

Primeiro porque quando espirram assustam todos os outros bichos, e sacodem as árvores e as coisas; depois porque é difícil conseguir um cachecol capaz de cobrir pescoços tão compridos.

Enquanto as outras girafas dormiam, Olímpia subia ao morro mais alto da savana, levantava o pescoço e comia estrelas. As estrelas ardiam um pouco na garganta, mas eram doces e macias, e sabia a pêssego.

À medida que Olímpia comia estrelas, outras estrelas nasciam, novinhas em folha, brilhando ainda mais que as antigas.

Assim, de certa maneira, ela renovava a noite.

José Eduardo Agualusa, *A Girafa Que Comia Estrelas*, D. Quixote, 5.<sup>a</sup> edição, 2008.

**APLICAÇÃO**

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão do texto: qual o significado da expressão «estar com a cabeça nas nuvens»; como se chama a filha de D. Augusta; qual era a preocupação de D. Augusta por a filha estar sempre com a cabeça nas nuvens; em que altura do dia Olímpia comia estrelas; a que sabiam as estrelas; o efeito de Olímpia comer estrelas era bom ou mau; porquê; qual a pior coisa que pode acontecer a uma girafa. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura em coro (alunos). Fazer uma ilustração de acordo com o texto. Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos). Cada grupo deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte aos outros elementos. (2x) Comparação do sentido e tipologia deste texto com o texto anterior.
4.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos).
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos grupos que prepararam a leitura, apresentam-na à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc.



**Dom Eustáquio rebuçado, o bola de trapo**

Um dia no jardim	Gabardine e sobretudo,
Via pelo canto do olho	Chapéus de chuva e de sol
Alguém que parecia assim	E por baixo disto tudo:
Um novelo ou um repolho	
	Casaco,
Era tanta a tralha	Casaquinho,
Com que vinha enchouraçado	Casaqueta
Que o meu chapéu de palha	E casacão;
Até caiu para o lado	Camisa,
É que ele trazia vestido:	Camisinha
	Camisola,e
Capa, capote e cachecol,	Camisolão.

José Barata Moura, O capitão Tão Balão, Livros Horizonte, 1980.

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Identificação das rimas do poema. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê uma estrofe e o grupo responde lendo a mesma estrofe, imitando a entoação do professor. Compreensão oral do texto: onde se passa a ação do poema; a que comparar o narrador D. Eustáquio; porquê; na tua opinião porque terá o autor dado este título ao poema. Repetição da leitura eco.
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Desenhar D. Eustáquio, o bola de trapo. Leitura em grupo de 4 alunos (todos os alunos leem o título e as três primeiras estrofes, na última estrofe cada aluno lê um verso).
4.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura da forma como leram no dia anterior.

## Texto 13

**Caneta feliz**

Às vezes pergunto a mim mesmo quem terá inventado a escola? Bruxa ruim não foi com certeza, que a escola nem é má, quer dizer, não magoa. Mas às vezes mói. A começar pelo peso dos livros, dos cadernos, do lanche, dos marcadores, das esferográficas, dos lápis-de-cor...

Mas o dia em que fui pela primeira vez à escola principiou bem: o Pai ofereceu-me uma caneta. Igualzinha às dele, é preciso dizer.

Na escola, poucos entendem por que gosto de escrever. As palavras são um arco-íris em movimento, desfilam histórias que batem à minha porta, umas atrás das outras – ou, como diz a professora, à porta «dessa cabecinha sempre na lua». Umas, presencio-as todos os dias. As outras não param de desfilar no meu «ecrã» privativo. Porque só alguém muito distraído achará que não temos, cá dentro, outro par de olhos. A propósito, de que cor serão os meus olhos...interiores?

Com a caneta as minhas palavras começaram a viajar.

É que, há uns tempos, chegou uma carta à escola a pedir correspondentes. Eu ofereci-me. E é por isso que agora escrevo a meninos que vivem em França e falam a nossa língua.

João Pedro Mésseder, *Caneta Feliz*, Trampolim, 2009.

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão do texto: qual o significado da expressão «cabecinha na lua»; como começou o primeiro dia de aulas do menino; por que motivo o menino acha que a escola mói; porque é que o menino gosta de escrever; de que forma as palavras do menino viajam; para que país viajam. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura em coro (alunos).
3.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos). Cada grupo deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte aos outros elementos. (2x)
4.º dia	Leitura em grupo (3/4 alunos).
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos grupos que prepararam a leitura, apresentam-na à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc.

## Texto 14

**O lobo**

Sabias que dantes o lobo e o urso eram os carnívoros que estavam no topo da cadeia alimentar da fauna portuguesa? O urso foi extinto, mas 300 lobos ainda resistem, longe dos nossos olhares, em serras do Norte, perto de Espanha. O último lobo do Sul do País foi capturado nos anos 80 e antigamente não era uma espécie protegida. Havia caçadores que exibiam os seus troféus e pediam recompensas.

Em Portugal, não há registos recentes de ataques de lobos a humanos, mas há muitos mitos e fábulas. Sempre deves ter ouvido falar no "lobo mau". É um caçador inteligente e eficaz, mas o homem foi caçando as suas presas naturais, como os veados e os javalis. E o lobo não teve outro remédio senão alimentar-se das cabras e das ovelhas dos pastores. São eles muitas vezes que matam e envenenam os lobos.

*In, Visão Júnior, <http://visao.sapo.pt/animais-a-solta=f732369>, acedido em 14/07/2013.*

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão oral da leitura: a que animal se refere o texto; segundo o texto ainda existem ursos no nosso país; em que zona do país ainda há lobos; na tua opinião, o lobo é uma espécie protegida; porque razão o lobo ataca os rebanhos de cabras e ovelhas; de acordo com o texto qual é o maior inimigo dos lobos. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). (2 vezes) Desenho de uma imagem mental sugerida pelo texto. Distribuição do guião de gravação (leituras repetidas).
3.º dia	Leitura em coro (alunos). (2 vezes) Leitura a pares (o professor deverá selecionar um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte ao outro elemento).
4.º dia	Leitura a pares.
5.º dia	Sessão de gravação da leitura. Recorrendo ao programa audacity os alunos, em grupos, gravam a leitura do texto para depois servir de narração ao vídeo referido.

Texto 15

**A Borboleta**

Era uma vez uma menina	Não te canses a abanar
Tão cheiinha de calor	Ligamos a ventoinha!
Abanava um abaninho	
Como se fosse uma flor	Veio o avô veio a avó
	Com um ar consternado:
Como se fosse uma flor	Não te canses a abanar
Uma rosa ou uma violeta	Pomos o ar condicionado!
E em volta dela voasse	
Feliz uma borboleta	Param as mãos da menina
	Uma rosa ou uma violeta
E veio a mãe veio o pai	E em suas mãos pequeninas
E disseram: Filha minha!	Adormece a borboleta.

Matilde Rosa Araújo, *As Fadas Verdes*, Editora Civilização, 1.ª Edição, 1994.

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Reconto da história do poema. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê uma estrofe e o grupo responde lendo a mesma estrofe, imitando a entoação do professor. Identificação de rimas. Transmitir as sensações que o poema evoca. Repetição da leitura eco.
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Repetição da leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura a pares (professor lê as perguntas e alunos as respostas). Repetição da leitura a pares.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em pares, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura treinada na etapa anterior.

## Texto 16

**O voo do Golfinho**

Chamo-me Golfinho mas agora também me chamo Pássaro. Tenho uma pequena história para contar. Sentem-se que eu vou começar.

Cresci no mar, a brincar, com outros golfinhos. Gostava de nadar, de sorrir e até já gostava de voar. Os meus amigos diziam que eu tinha um bico diferente.

«Não tens bico de golfinho, tens bico de passarinho.»

Eu nadava com muita velocidade e adorava saltar.

«Vês?», disse-me outro golfinho, «já saltas como um pássaro.»

Certo dia, estava o mar muito liso, dei um salto enorme e nesse momento vi o meu corpo espelhado na água. O meu bico parecia o bico de um pássaro. Também o meu corpo. Também o meu olhar.

Com alegria fiz adeus aos golfinhos e fui brincar perto das nuvens. Lá encontrei muitos pássaros diferentes.

«Tu sempre foste pássaro?», perguntei a um deles, muito colorido.

«Não. Eu era uma serpente mas sempre quis ser pássaro.»

Outro tinha sido canguru, outro tinha sido camaleão, outro tinha sido gato.

Agora voamos juntos. Somos o Bando da Liberdade.

Mas deixo-vos um segredo: hoje sou um pássaro mas sempre que me apetecer – amanhã ou depois – um golfinho volto a ser.

Ondjaki, *O Voo do Golfinho*, Caminho, 2009.

## APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão do texto: quem é o narrador do texto; o que é que o golfinho tinha diferente dos outros golfinhos; a transformação do golfinho foi apenas física ou também de personalidade; justifica; porque achas que se chamam o Bando da Liberdade; qual é o segredo do golfinho. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura em coro (alunos). Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura a pares. Cada par deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte ao outro elemento. (2x)
4.º dia	Leitura a pares.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos pares que prepararam a leitura, apresentam-na à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc.

Texto 17

**Onde está o gato?**

Os burros tocam viola, Os ratos varrem a rua, As meninas usam barba, Eu vivo sempre na lua.	As moscas falam francês, Os galos lavam os dentes.
Os carapaus têm lâ, As galinhas têm espinhas, As vacas dão coca-cola E chocolate as vinhas.	As casas voam no ar, As nuvens dormem no chão, Os olhos fazem chichi E crescem rosas na mão.
Os gatos calçam sapatos, Olha a trança das serpentes,	Miúdo que estás a ouvir-me, Pois tens orelhas de rã, Diz lá o que está errado Ou faço queixa à mamã.

Luísa Ducla Soares , *in Conto estrelas em ti* , 17 poetas escrevem para a infância, Coordenação José António Gomes, Porto: Campo das Letras, 2.ª edição, 2001

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Identificação de rimas. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê uma estrofe e o grupo responde lendo a mesma estrofe, imitando a entoação do professor. Transmitir as sensações que o poema evoca. Repetição da leitura eco. Distribuição da tarefa «Ouvintes sortudos».
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Repetição da leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura em grupo de 4 alunos (todos leem o título e cada um lê um verso de cada estrofe como se estivesse a falar diretamente para a audiência). Repetição da leitura em grupo.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos grupos, da etapa anterior, apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura treinada na etapa anterior.

**Um trenó para o urso**

Já na Idade da Pedra os nossos antepassados conseguiam transportar rochas com várias toneladas. Para isso colocavam ao comprido, no chão, troncos de árvores, uns atrás dos outros, como uma espécie de carril. As pedras eram atadas a uns trenós que eram puxados sobre rolos de madeira por cima desses carris ou calhas. Apesar de ser complicado de montar, funcionava muito bem. Aproveitando o princípio do rolamento de cilindros, os nossos antepassados foram assim capazes de realizar obras que nunca seriam capazes de fazer com a força do próprio corpo.

Hoje em dia, os rolamentos de cilindros continuam a ser utilizados em muitos sítios. Assim, nos aeroportos, em vez dos tapetes transportadores, são muitas vezes utilizados tapetes rolantes. A bagagem desliza com toda a facilidade por cima dos rolos e até é capaz de dar curvas. Esses tapetes rolantes também são utilizados nas caixas de alguns supermercados. E durante as mudanças de casa: torna-se muito mais fácil deslocar móveis de um sítio para o outro quando o armário, o piano ou a máquina de lavar são colocados em cima de uns rolos. A seguir podemos empurrá-los quase sem esforço nenhum.

Joachim Hecker, *Os pequenos cientistas*, Editorial Presença, 2011.

**APLICAÇÃO**

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Repetição da leitura modelo pelo professor. Compreensão do texto: explica porque razão o texto tem este título; como é que os nossos antepassados transportavam rochas enormes; nos nossos dias onde podemos ver a aplicação desse princípio;
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Ilustração sugerida pelo texto. Leitura em coro (alunos)
3.º dia	Leitura a pares.
4.º dia	Leitura a pares.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. A pares, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura (4 assumem a leitura das perguntas e 4 a leitura das respostas).

Texto 19

**Ponto final**

Era uma vez um ponto final desempregado. Tinha caído de um ponto de exclamação, o pobrezinho. A linha em que ele estava, partira-se ao meio, num daqueles desastres que acontecem às folhas dos jornais, quando vão para o lixo. Traço para um lado, ponto para o outro... (...)

Que fazer? Tentou encostar-se a umas reticências, mas elas mandaram-no logo embora, com maus modos:

- Nós três chegamos. Não queremos penduras...

Pronto. Ponto final parágrafo.

Perguntou então a um i se precisava de ajuda. Logo calhou um i acentuadíssimo. Um i muito importante. O i de príncipe, estão a ver a responsabilidade.

- Quem me quer? – dizia o ponto, ao lado de um ponto de interrogação.

- Estou servido – respondeu o ponto de interrogação, o que não é costume, porque, como se sabe, os pontos de interrogação só perguntam.

O ponto desafortunado foi ter com a vírgula.

- Chego bem sozinha – disse ela. – A pausa que eu faço não justifica um ponto e vírgula.

Que azar.

- Ando perdido. Ninguém me quer – choramingou o ponto, à minha beira. (...)

Por isso escrevi esta história. (...)

E para dar ao tal ponto a sua grande oportunidade, empreguei-o aqui. No fim. Ponto final.

António Torrado, *Da rua do contador para a rua do ouvidor*, edições ASA, 3.ª edição, 2007.

**APLICAÇÃO**

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Reconto da história narrada no texto. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura eco das falas das personagens, com especial atenção para a entoação adequada. Compreensão da leitura: quem são as personagens do texto; o que tinha acontecido ao ponto final; quem procurou para resolver o seu problema; como resolveu o seu problema. Repetição da leitura em coro (alunos).
3.º dia	Leitura em grupo (4 alunos). Repetição da leitura em grupo.
4.º dia	Leitura dialogada (cada aluno do grupo assume um papel: narrador, ponto final; reticências, ponto de interrogação e vírgula). Repetição da leitura dialogada.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4, os alunos apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura dialogada ensaiada na etapa anterior.



Texto 20

**O último andar**

No último andar é mais bonito:  
do último andar se vê o mar.  
É lá que eu quero morar.

O último andar é muito longe:  
custa-se muito a chegar.  
Mas é lá que eu quero morar.

Todo o céu fica a noite inteira  
sobre o último andar.  
É lá que eu quero morar.

Quando faz lua, no terraço  
fica todo o luar.

É lá que eu quero morar.

Os passarinhos lá se  
escondem,  
para ninguém os maltratar:  
no último andar.

De lá se avista o mundo  
inteiro:  
tudo parece perto, no ar.  
É lá que eu quero morar:

no último andar.

Cecília Meireles, *Ou isto ou aquilo*. Nova Fronteira, 5.ª edição, 1990.

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Identificação de rimas. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura eco: o professor lê uma estrofe e o grupo responde lendo a mesma estrofe, imitando a entoação do professor. Ilustração do poema. Repetição da leitura eco.
3.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Repetição da leitura em coro (alunos).
4.º dia	Leitura em grupo de 4 alunos. Repetição da leitura em grupo.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos grupos, da etapa anterior, apresentam à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc, a leitura treinada na etapa anterior.

Texto 21

**Confundindo histórias**

- Era uma vez uma menina que se chamava Capuchinho Amarelo.
- Não, vermelho!
- Ah, sim, Capuchinho Vermelho. A mãe chamou-a e disse-lhe: Ouve, Capuchinho Verde...
- Mas não, Vermelho!
- Ah, sim Vermelho. Vai a casa da tia Diomira e leva-lhe estas cascas de batata.
- Não: Vai a casa da avó e leva-lhe esta torta.
- Está bem: A menina meteu-se pelo bosque e encontrou uma girafa.
- Que confusão! Encontrou um lobo, não uma girafa.
- E o lobo perguntou-lhe: Quanto é seis vezes oito?
- Nada disso. O lobo perguntou-lhe: Onde vais?
- Tens razão. E o capuchinho Negro respondeu....
- Era vermelho, vermelho, Capuchinho Vermelho!
- Pois, e respondeu: Vou ao mercado comprar molho de tomate.
- Nem por sombras: Vou a casa da avozinha, que está doente, mas perdi-me.
- Exato. E o cavalo disse...
- Qual cavalo? Era um lobo.
- Certo. E disse assim: toma o autocarro número setenta e cinco, desce na praça da Catedral, volta à direita, encontrarás três degraus e uma moeda no chão, deixa estar os três degraus, arrecada a moeda e compra uma pastilha elástica.
- Avô, tu não sabes realmente contar histórias, confunde-las todas. Mas a pastilha elástica vou comprá-la na mesma.
- Está bem, toma o dinheiro.
- E o avô voltou ao seu jornal.

Gianni Rodari, *Novas Histórias Ao Telefone*, Editorial Teorema, 4.ª edição, 2010.

APLICAÇÃO

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido. Reconto da história narrada no texto. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura eco das falas das personagens, com especial atenção para a entoação. Compreensão da leitura: quem são as personagens do texto; qual a história que o avô tenta contar à neta; na tua opinião, qual a razão dos enganos do avô; esta história tem um final feliz, concordas; porquê. Repetição da leitura em coro (alunos). Distribuição do guião de gravação (leituras repetidas).
3.º dia	Leitura a pares (um dos alunos servirá de suporte ao par por ser um leitor mais fluente).
4.º dia	Leitura dialogada a pares.
5.º dia	Sessão de gravação da leitura. Recorrendo ao programa audacity os alunos, em grupos, gravam a leitura do texto para depois servir de narração ao vídeo referido.

**O mar de Clara**

Gostar, o que se chama gostar, Clara só gostava do mar. Era capaz de ficar muito tempo a olhar para ele, e a descobrir como, com o passar das horas, ele mudava de cor. Então, Clara começava a desenhar e, nos desenhos de Clara, o mar também nunca tinha cor certa.

No verão, quando chegava o dia de partirem para a praia, os pais de Clara já sabiam que na bagagem da filha nunca podiam faltar marcadores, pincéis, aguarelas, lápis – tudo aquilo de que ela iria necessitar para, como ela gostava de dizer, «levar o mar para casa».

Terminado o banho, sentada na toalha sobre a areia, Clara deixava entrar o mar pelos olhos dentro, e depois desenhava-o num caderno. O caderno tinha um sol na capa, a brilhar muito, e Clara dizia muitas vezes que, mesmo nos dias em que o frio fazia bater o queixo, bastava as pessoas olharem para ele para, de um momento para o outro, se sentirem aquecidas por dentro.

E o mar que Clara desenhava levava toda a água do mundo para dentro das páginas do caderno.

Por isso, naquela noite em que a televisão falou de grandes inundações, com uma onda gigante a levar tudo na sua frente, a arrancar árvores, a derrubar casas, a afogar pessoas, Clara correu para o seu caderno, com medo que tivesse sido ele a causar tudo aquilo.

Mas o mar de Clara continuava nos seus desenhos, tranquilo, sem um onda a perturbá-lo. Pelos vistos, fugir de Clara era coisas que não lhe apetecia... Clara sorriu, fechou o caderno devagarinho e conseguiu adormecer sem pesadelos.

Alice Vieira, *Livro com Cheiro a Baunilha*, Texto editores, 2007.


**APLICAÇÃO**

1.º dia	Leitura modelo feita pelo professor; os alunos acompanham silenciosamente. Identificação do vocabulário desconhecido. Compreensão do texto: reconto da história narrada no texto. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2.º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Leitura em coro (alunos).
3.º dia	Leitura a pares. Cada par deverá ter um elemento com uma leitura mais fluente de forma a servir de suporte ao outro elemento. (2x)
4.º dia	Leitura a pares.
5.º dia	Sessão de apresentação da leitura. Os mesmos pares que prepararam a leitura, apresentam-na à turma ou a outras turmas da escola, funcionários, etc.

