

Universidade da Maia

Departamento de Ciências Sociais e do Comportamento



Fluência de leitura no 5.º ano de escolaridade: caracterização e avaliação dos efeitos de um programa de intervenção

Ana Rita da Cunha Pinho Noites Amorim, N.º 8175

Dissertação de Mestrado em Psicologia Escolar e da Educação

Orientação:

Professora Doutora Helena Isabel Dias de Oliveira Azevedo

Setembro 2024 

*Aos meus Avós,
que ao partirem ficaram em mim.*

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Doutora Helena Azevedo, por me fazer sentir sempre acompanhada neste processo, pela sua dedicação, paciência, compreensão e pelo seu sorriso sempre presente.

À Professora Doutora Vera Coelho, pela forma gentil como me acolheu e me fez acreditar que era possível realizar este projeto.

À Professora Doutora Joana Cruz e à sua equipa, pela forma como cederam o programa de intervenção que serviu de base a este estudo e por estar sempre disponível para partilhar conhecimento.

Às colegas de mestrado que me ajudaram desde o primeiro minuto, em especial à Irene, Mónica, Isabel e Marta.

À “minha” Escola: pelo apoio desde o primeiro minuto e acima de tudo, por confiarem no meu trabalho. Aos professores do 5.º ano que sempre se mostraram disponíveis para me apoiarem, principalmente a querida prof. Ana Clara. Aos alunos que participaram neste estudo pela sua disponibilidade, empenho, simpatia e humor.

Às minhas colegas e amigas do SPO, por toda a ajuda, incentivo, por acolherem os meus desabafos quando me sentia assoberbada. Um especial agradecimento à Teresa com quem tanto aprendo.

À minha família, pilar fundamental da minha vida. Aos meus pais, irmão e cunhada, por todo o seu amor e apoio em todos os momentos. Ao meu marido, para quem nunca terei palavras suficientes para agradecer tudo o que faz por mim e pela nossa família, sem o seu apoio este trabalho não teria sido possível. Aos meus filhos, Gustavo e Joana, por terem compreendido as minhas ausências e por acreditarem que a mãe ia conseguir, sem nunca duvidarem. Tenho, sem dúvida, os melhores ao meu lado.

Resumo

As dificuldades na aprendizagem da leitura afetam significativamente o desempenho acadêmico dos alunos, daí a sua identificação e intervenção atempadas serem essenciais. Estas dificuldades podem persistir ou emergir em anos mais avançados, destacando a necessidade de intervenções específicas para alunos mais velhos. Neste enquadramento foram organizados dois estudos. O primeiro estudo teve como objetivos identificar alunos do 5.º ano de escolaridade em risco ou com dificuldades na leitura, bem como caracterizar o perfil de desempenho na leitura de alunos do 5.º ano identificados em risco ou com dificuldades na leitura. Participaram no estudo 67 alunos do 5.º ano sujeitos anteriormente a um rastreio universal. Recorreu-se a um questionário sociodemográfico, ao Teste de Leitura de Palavras – TLP (Viana et al., 2014) e ao Teste de Avaliação da Fluência – TAF (Rodrigues et al., 2022). Os resultados revelaram um perfil de desempenho na leitura heterogéneo. Dos 67 alunos, 14.9% apresentaram dificuldades na precisão de leitura de palavras isoladas, 25.4% na precisão de leitura de palavras em contexto e 22.4% na velocidade de leitura de palavras em contexto. O segundo estudo teve como principal objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção na fluência de leitura. Participaram 30 alunos do 5.º ano, distribuídos por dois grupos, um grupo experimental ($n = 17$) e um grupo de controlo ($n = 13$), avaliados antes e após a intervenção. Os resultados obtidos mostraram melhorias estatisticamente significativas no grupo experimental na precisão de leitura de palavras isoladas, velocidade de leitura e prosódia. No entanto, quando comparado com o grupo de controlo, apenas a precisão de leitura em contexto apresentou diferenças significativas. Os resultados obtidos sugerem a necessidade de uma intervenção mais intensiva e sistemática para alunos mais velhos, bem como a relevância da identificação e intervenção atempadas.

Palavras-chave: fluência de leitura, dificuldades na aprendizagem da leitura, resposta à intervenção, intervenção

Abstract

Difficulties in learning to read significantly affect students' academic performance, so their timely identification and intervention are essential. These difficulties may persist or emerge in advanced years, highlighting the need for specific interventions for older students. Within this framework, two studies were organized. The first study aimed to identify 5th-grade students at risk or with reading difficulties, as well as characterizing the reading profile of 5th-grade students identified as at risk or with reading difficulties. Sixty-seven 5th-grade students, previously completed an universal screening, participated in the study. A sociodemographic questionnaire, the Word Reading Test (Teste de Leitura de Palavras -TLP; Viana et al., 2014), and the Fluency Assessment Test (Teste de Avaliação da Fluência – TAF; Rodrigues et al., 2022) were used. The results revealed a heterogeneous reading profile. Of the 67 students, 14.9% presented difficulties in isolated word reading accuracy, 25.4% in contextual reading accuracy, and 22.4% in reading speed. The second study's main objective was to evaluate the effectiveness of a reading fluency intervention program. Thirty 5th-grade students participated, organized into two groups: an experimental group ($n = 17$) and a control group ($n = 13$), evaluated before and after the intervention. The results showed statistically significant improvements in the experimental group in isolated word reading accuracy, reading speed, and prosody. However, when compared to the control group, only contextual reading accuracy showed significant differences. The results suggest the need for more intensive and systematic intervention for older students, as well as the relevance of timely identification and intervention.

Keywords: reading fluency, reading learning difficulties, response to intervention, intervention

Índice

Introdução	1
Capítulo I -Enquadramento Teórico	6
Fluência de Leitura: do Conceito às Dificuldades	6
Modelo Multinível de Suporte: da Identificação à Intervenção nas Dificuldades	10
Intervenção na Fluência de Leitura	15
Capítulo II – Apresentação do Estudo Empírico	23
Estudo 1 – Identificação e Caracterização do Desempenho na Leitura de Alunos do 5.º ano de Escolaridade em Risco ou com Dificuldades na Aprendizagem da Leitura.....	23
Participantes	24
Instrumentos	25
Procedimento de Recolha de Dados	26
Procedimento de Análise de Dados	27
Resultados	28
Discussão	29
Estudo 2 – Avaliação dos Efeitos de um Programa de Intervenção na Fluência da Leitura	33
Participantes	34
Instrumentos	38
Procedimento de Recolha de Dados	38
Programa de Intervenção “Promoção da Fluência de Leitura”	39
Fidelidade de Implementação.....	42
Procedimento de Análise de Dados	43
Resultados	43
Comparação do Desempenho entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pré-teste	43

Mudanças Intragrupo no Desempenho na Leitura	44
Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pós-teste	46
Mudanças Intraindividuais no Grupo Experimental.....	47
Discussão	48
Capítulo III - Conclusão.....	53
Bibliografia	56
Anexos.....	70

Lista de Abreviaturas e Siglas

IAVE – Instituto de Avaliação Educativa

PRA – Plano de Recuperação de Aprendizagens

RTI – Response to Intervention Model

MTSS – Modelos Multinível de Suporte à Intervenção

PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras

TLP – Teste de Leitura de Palavras

ALEPE – Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu

TIL – Teste de Idade de Leitura

TAF – Teste de Avaliação da Fluência

MFS – Multidimensional Fluency Scale

SPO – Serviço de Psicologia e Orientação

APA – American Psychological Association

OPP – Ordem dos Psicólogos Portugueses

Índice de Figuras

Figura 1 - Curvas de Crescimento nas Variáveis Dependentes em cada Grupo.....	46
---	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização Sociodemográfica dos Participantes	24
Tabela 2 - Estatística Descritiva do Desempenho dos Participantes ao Nível da Precisão e Velocidade de Leitura ($N = 67$)	28
Tabela 3 - Distribuição dos Resultados dos Participantes pelos Percentis	29
Tabela 4 - Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em Função do Grupo.....	36
Tabela 5 - Estrutura das Sessões	40
Tabela 6 - Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pré-teste.....	44
Tabela 7 - Estatística Descritiva e Comparação dos Resultados do Pré e do Pós-teste no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental	45
Tabela 8 - Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pós-teste	47
Tabela 9 - Correlação de Spearman entre a Avaliação Pré-teste e os Ganhos em cada uma das Competências	48

Introdução

A leitura é uma competência transversal que serve como alicerce para a aprendizagem e para o desenvolvimento pessoal, no entanto a sua aprendizagem é complexa e desafiante, pois é uma competência que envolve vários processos cognitivos. Neste sentido, uma elevada percentagem de alunos apresenta dificuldades na aprendizagem desta competência desde o início da escolaridade, sendo esta uma das principais causas de referenciação dos alunos para apoio educativo (Lopes, 2004). Além disso, verifica-se um efeito cumulativo destas dificuldades ao longo do percurso escolar dos alunos, que é habitualmente traduzido na literatura como efeito Mateus. Este efeito é descrito por Stanovich por analogia à passagem bíblica em que “os pobres ficam mais pobres e os ricos ficam mais ricos”. Aplicado à leitura, os alunos que não apresentam dificuldades, leem mais e por isso desenvolvem cada vez mais esta competência, ao passo que os que têm mais dificuldades tendem a ler menos, o que contribui para agudizar as suas dificuldades. Verifica-se, assim, um desfasamento cada vez maior entre os alunos sem dificuldades e os que apresentam dificuldades. Neste sentido, tem sido destacado na literatura a relevância da intervenção atempada como fator essencial para a eficácia da intervenção (e.g., European Commission, 2012).

Apesar das orientações da literatura para uma intervenção atempada, tipicamente realizada nos primeiros anos de escolaridade, ainda se verifica a necessidade de intervir ao nível da leitura em anos de escolaridade mais avançados. Isto parece ocorrer por várias razões. Os alunos podem não ter tido acesso a apoios educativos especializados no 1.º ciclo; podem ter beneficiado de apoio no 1.º ciclo, apesar de não terem progredido significativamente; e outros poderão ainda não ter apresentado dificuldades numa fase inicial da aprendizagem, sendo as dificuldades evidenciadas com o aumento da exigência em anos de escolaridades mais avançados. É esperado que os alunos sejam capazes de ler textos cada vez mais complexos, que contenham palavras cada vez mais longas e complexas, assim como de lerem e compreenderem

mais textos expositivos, tipo de textos que, possivelmente, foram menos explorados nos anos letivos anteriores (Donegan & Wanzek, 2021).

Poderão, ainda, surgir acontecimentos inesperados e atípicos que influenciem a aprendizagem, como a pandemia de COVID-19, que resultou no fecho das escolas. Em Portugal, assim como em muitos outros países, as escolas encerraram e foi implementado o ensino à distância. Este facto interrompeu o processo de aprendizagem típico para muitos alunos, aqueles que estavam no 1.º ano (no ano letivo 2023/2024, frequentavam o 5.º ano), uma fase crucial da aprendizagem, foram particularmente afetados, pois estavam a aprender a ler, uma competência fundamental para todas as outras aprendizagens (Wyse et al., 2020). Para avaliar o estado das aprendizagens, diagnosticar as áreas em défice e que requeriam intervenção, o Ministério da Educação avançou, em 2020, com um estudo diagnóstico das aprendizagens – ED 2021 (Resolução de Conselho de Ministros n.º 53-D/2020, de 20 de julho). O estudo debruçou-se sobre a avaliação das competências e literacias da leitura e da informação, matemática e científica com uma amostra de alunos dos 3.º, 6.º e 9.º anos de escolaridade (Instituto de Avaliação Educativa [IAVE], 2023a). Os resultados deste estudo foram analisados com base em quatro níveis de proficiência (de 1 a 4, em que o nível 1 corresponde a tarefas menos complexas (e.g., “identificar informação explícita num texto”) e o nível 4 a tarefas mais complexas (e.g., “mobilizar informação explícita e implícita em dois ou mais textos de diferentes géneros para analisar relações de conteúdo entre eles”) (IAVE, 2023a). Relativamente à literacia da leitura e da informação, os resultados revelam que os alunos do 6.º ano apresentam dificuldades significativas, principalmente ao nível das tarefas de maior complexidade. Menos de metade dos alunos conseguiu realizar com sucesso pelo menos dois terços das tarefas nos níveis 1, 2 e 4 de proficiência. Os melhores resultados foram observados no nível 2, onde 53.8% dos alunos conseguiram reconstituir e reorganizar informação explícita num texto e identificar os eu assunto. No nível 4, que exige a mobilização de informação

explícita e implícita em textos diversos, cerca de 72.6% dos alunos demonstraram dificuldades consideráveis. No nível 3, 50.3% dos alunos tiveram dificuldades em retirar informação implícita e reconhecer relações lógicas em textos, enquanto no nível 1, 58.1% apresentaram dificuldades em identificar informação explícita e o assunto de partes específicas de um texto. Estes dados sugerem dificuldades significativas dos alunos na compreensão de textos e a necessidade de intervenção na leitura.

Com o intuito de reduzir os efeitos da pandemia e promover a recuperação das aprendizagens, o Ministério da Educação implementou o Plano 21|23 Escola+, Plano de Recuperação de Aprendizagens (PRA). Este plano incorporava medidas de recuperação da leitura dos alunos, tendo cada escola organizado medidas de apoio tendo em vista recuperar as dificuldades manifestadas pelos alunos. Para monitorizar a implementação do PRA foi realizada a segunda edição do Estudo Diagnóstico – ED 2023 (Resolução de Conselho de Ministros n.º 666/2022, de 22 de julho). Este estudo seguiu a linha do anterior, com o mesmo tipo de tarefas e os resultados analisados nos mesmos quatro níveis de proficiência. Os resultados revelam que, em 2023, os alunos continuavam a enfrentar dificuldades significativas na área da literacia da leitura e da informação. Menos de metade dos alunos conseguiu realizar com sucesso pelo menos dois terços das tarefas nos níveis 1, 2 e 4 de proficiência. Os melhores desempenhos encontram-se no nível 3 de proficiência, onde 51.3% dos alunos conseguiram retirar informação implícita e reconhecer relações lógicas em textos. No nível 4, 74.8% dos alunos demonstraram dificuldades nas tarefas que exigiam mobilização de informação explícita e implícita em diversos géneros de textos. No nível 2, 55.7% dos alunos dos alunos não foram capazes de reconstituir e reorganizar informação explícita num texto e identificar o seu assunto. Relativamente ao nível 1, 58.7% dos alunos não conseguiram identificar informação explícita e o assunto de partes específicas de um texto (IAVE, 2023). Estes resultados são indicadores que, apesar das medidas implementadas para a recuperação das aprendizagens, ainda se

verificam dificuldades em várias fases do percurso escolar. As dificuldades na leitura são igualmente evidentes em anos de escolaridade mais avançados, o que justifica o investimento na intervenção no 2.º ciclo do ensino básico.

Os resultados das Provas de Aferição do 5.º ano do Ensino Básico de 2023 apontam no mesmo sentido. A avaliação destas provas é realizada através de quatro categorias qualitativas: “conseguiram”, “conseguiram, mas podem melhorar”, “revelaram dificuldade” e “não conseguiram ou não responderam”. No domínio “Leitura e Educação Literária”, 75.2% dos alunos apresentaram um desempenho abaixo do esperado (revelaram dificuldade ou não conseguiram/não responderam), e só 5.2% dos alunos conseguiram atingir plenamente os objetivos esperados neste domínio (nível “Conseguiram”). (IAVE, 2023b).

No seu conjunto, os dados disponíveis em Portugal demonstram que as dificuldades na leitura são igualmente evidentes em anos de escolaridade mais avançados, o que justifica o investimento na intervenção no 2.º ciclo do ensino básico. O investimento na investigação em torno da leitura a nível nacional e internacional é elevado, no entanto constata-se uma escassez de investigação orientada para a intervenção na leitura em anos de escolaridade mais avançados (e.g., Wanzek et al., 2016). Além disso, sendo o português uma língua com um nível de transparência intermédio (Seymour, 2005), as dificuldades situam-se principalmente ao nível da fluência e não tanto ao nível da precisão (Elliot & Grigorenko, 2014).

É neste enquadramento que surge o presente estudo, pretendendo-se caracterizar as dificuldades de leitura dos alunos do 5.º ano e avaliar a eficácia de um programa de intervenção ao nível da fluência de leitura. Como tal, esta dissertação divide-se em três capítulos. No primeiro capítulo procedeu-se a uma revisão da literatura focada na definição de fluência de leitura e competências e dificuldades associadas, bem como em estratégias de intervenção com evidência empírica e programas de intervenção dirigidos a alunos com dificuldades na leitura. No segundo capítulo, centrado no estudo empírico, são apresentados os dois estudos realizados,

com caracterização dos participantes, dos instrumentos utilizados, procedimentos adotados, resultados e discussões. Por fim, no terceiro capítulo, são tecidas as principais conclusões deste trabalho, incluindo uma reflexão sobre as implicações dos estudos para a prática e para a investigação, bem como são identificadas as limitações dos estudos, apontando possíveis direções para investigações subsequentes.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

Fluência de Leitura: do Conceito às Dificuldades

A fluência de leitura é frequentemente considerada um indicador da competência global de leitura (Fuchs et al., 2001), sendo que o seu domínio é fundamental para a compreensão do material lido. Vários estudos (e.g., Cadime et al. 2023; Guaresi et al., 2018) apontam para uma relação estreita entre a fluência e a compreensão, tendo a fluência um papel mediador entre o reconhecimento de palavras e a compreensão (Cadime et al., 2017).

A fluência de leitura é definida como a capacidade de ler com precisão, velocidade e expressividade (National Reading Panel, 2000). Neste sentido, engloba três dimensões: precisão na decodificação de palavras (ler as palavras corretamente), velocidade (automaticidade no reconhecimento de palavras) e uso apropriado da prosódia durante a leitura (capacidade de ler um texto com entoação e expressividade adequadas). Estas três dimensões são consideradas a base para a compreensão da leitura (Hudson et al., 2005). Pode-se, assim, considerar que ser um leitor fluente implica ser capaz de ler palavras com precisão e automaticidade, de modo que os recursos cognitivos estejam orientados para a construção de significado, o que muitas vezes se reflete nos elementos prosódicos da leitura em voz alta (Zimmerman et al., 2019). Um leitor fluente mantém o seu desempenho ao longo do tempo mesmo sem praticar a leitura, e em diferentes tipos de textos, lendo de forma fluída e sem esforço (Torgesen & Hudson, 2006).

A precisão da leitura assume-se como fundamental para a compreensão de um texto, considerando que a imprecisão na decodificação de palavras impede o acesso do leitor ao significado pretendido pelo autor e poderá levar mesmo a interpretações erradas do texto (Hudson et al., 2005). Pikulski (1990) considera que uma leitura proficiente está associada a uma taxa de precisão de pelo menos 95% de um texto. A decodificação requer conhecimentos dos sons da fala e do sistema alfabético pelo qual esses sons são representados (Sparks, 2021).

A precisão na decodificação só acontece se houver um pleno domínio do princípio alfabético (Esteves, 2013). Assume-se também que a precisão está dependente do reconhecimento de um número significativo de palavras frequentes (Ehri, 1997). Reitsma (1983 cit. in Ehri, 1997) refere que nos anos iniciais de escolaridade, os alunos necessitam, no mínimo, de ler uma palavra quatro vezes para a mesma ser reconhecida com precisão. A precisão pode ser calculada através do cálculo da percentagem do número de palavras lidas corretamente (Zimmerman et al., 2019).

A velocidade de leitura refere-se não só à decodificação de palavras, mas a uma leitura automática e sem esforço (Rasinski, 2014). Quando os leitores têm uma leitura fluente fazem o reconhecimento automático de palavras, libertando assim recursos cognitivos (como a atenção e a memória de trabalho) para a compreensão do texto. A capacidade de atenção é limitada, portanto, mais recursos estão disponíveis para a compreensão, se os processos de identificação de palavras ocorrerem relativamente sem esforço. Como a compreensão requer processos cognitivos de ordem superior, é necessário libertar estes recursos enquanto o leitor lê as palavras de forma automática (La Berge & Samuels, 1974). Os leitores que apresentam dificuldades na leitura de palavras têm menos recursos de atenção disponíveis para a construção do significado, enquanto os leitores que conseguem reconhecer palavras sem esforço são capazes de se concentrarem no significado do texto, melhorando a sua compreensão (Kuhn & Schwanenflugel, 2019). Assim, a velocidade pode ser considerada uma competência que permite diferenciar os leitores sem dificuldades na fluência dos que apresentam dificuldades. A velocidade de leitura pode ser operacionalizada como o número de palavras lidas corretamente por minuto, sendo o texto lido adequado ao nível de escolaridade do aluno (Shinn et al., 1992, Zimmerman et al., 2019). Diversos autores têm proposto valores de referência para a velocidade de leitura em função dos anos de escolaridade (e.g., Hasbrouck & Tindal, 2006), ainda que os dados não sejam consensuais entre os autores. Estes valores têm sido estudados principalmente

na língua inglesa. Em Portugal, estes dados são escassos. As metas curriculares de Português apresentadas em 2015 contemplavam os valores de referência para cada ano de escolaridade. No entanto, estas metas já não se encontram em vigor em Portugal (Buescu et al., 2015). Que seja do nosso conhecimento, não existem mais dados em Portugal que constituam uma referência neste domínio.

A prosódia pode ser definida como a capacidade de ler com expressão e entoação apropriada (Kuhn & Schwanenflugel, 2019). Segundo Allington (1983 cit. in Zimmerman et al., 2019), a leitura com prosódia aproxima-se da forma como falamos. Rasinski (2012) refere que, na leitura prosódica, a voz é usada para apoiar a transmissão do significado do texto ao ouvinte. A prosódia da leitura reflete a compreensão (Hudson et al., 2009), não só de quem está a ler, mas também contribui para melhorar a compreensão da leitura do ouvinte, ou seja, uma leitura com prosódia reflete uma compreensão por parte de quem lê e facilita a compreensão de quem ouve (Hudson et al., 2005). Se a prosódia for pobre pode levar à confusão e a dificuldades de compreensão, quer por meio de agrupamentos de palavras inadequados ou sem sentido, quer por meio de aplicações inadequadas de expressões (Hudson et al., 2005).

Apesar da prosódia ser essencial para a fluência e compreensão na leitura em voz alta, esta não parece ser exclusiva da leitura em voz alta. Num estudo realizado com adultos, Rasinski (2012) concluiu que durante a leitura em silêncio, os leitores também se ouvem, ou seja, internalizam a prosódia – a expressão e o ritmo da leitura – enquanto processam o texto. Outros estudos (e.g. Daane et al., 2005; Pinnell et al., 1995) realizados com alunos do 4.º ano mostram que estes quando apresentam uma leitura em voz alta prosódica tendem a compreender melhor o que leem. Por outro lado, os alunos que apresentam uma leitura com prosódia pobre também apresentam pouca compreensão na leitura silenciosa.

Segundo o modelo de aprendizagem da leitura, proposto por Chall (1987), a leitura é uma competência aprendida ao longo de seis fases, desde a pré-leitura (dos 0 aos 5 anos) até

uma fase de construção e reconstrução de significado (a partir dos 18 anos), traduzindo uma trajetória de aprendizagem de competências facilitadoras da aprendizagem da leitura numa fase inicial até ao domínio de competências de descodificação, fluência e compreensão. De acordo com Chall (1987), a fluência da leitura adquire cada vez mais importância à medida que a descodificação também se desenvolve. É na fase 2, que ocorre entre os 7 e os 8 anos, que o aluno passa ler de forma fluente (Hundson et al. 2020). É nesta fase, depois da precisão na descodificação estar estabelecida, que os alunos adquirem automaticidade na leitura, assim como começam a ler de forma prosódica, dando ênfase e entoação adequadas (Wexler et al., 2008). Este é um momento crucial, pois os alunos consolidam as suas competências de leitura e adquirem maior automaticidade na leitura o que lhes permite focar mais no significado do texto. A transição da fase 2 (consolidação e fluência) para a fase 3 (ler para aprender) implica o domínio da fluência de leitura, permitindo nesta fase 3 o uso da leitura como uma ferramenta para a compreensão e construção de significado, permitindo a aprendizagem de novos conhecimentos através da leitura (Hundson et al. 2020).

As dificuldades ao nível da fluência de leitura têm sido cada vez mais reconhecidas como significativas no quadro das dificuldades de aprendizagem na leitura (Meisinger et al., 2010). O grupo de alunos que apresenta dificuldades na fluência apresenta um perfil de dificuldades heterogéneo, diferenciado em função da dimensão de fluência que está comprometida (e.g., Torgesen & Hundson, 2006). Shany e Share (2011) identificaram três subgrupos: alunos com dificuldades ao nível da precisão, caracterizados por um desempenho baixo na precisão, mas com níveis normativos de velocidade de leitura; alunos com dificuldades ao nível da velocidade, cuja leitura é lenta, mas precisa; e os alunos com dificuldades do tipo misto, os quais apresentavam défices tanto na velocidade como na precisão.

As dificuldades ao nível da fluência de leitura podem ser atribuídas a múltiplos fatores. Torgesen e Hudson (2006) identificaram alguns fatores, nomeadamente um número limitado

de palavras que são reconhecidas de forma automática num texto (quanto menos palavras forem reconhecidas deste modo, mais demorada será a leitura); processamento lento das palavras reconhecidas de forma automática; ineficiência ou pouca fluência da descodificação; uso limitado do contexto (incapacidade de usar o contexto para auxiliar no reconhecimento de palavras); acesso lento ao significado das palavras; construção lenta do significado geral do texto (problemas na integração rápida do significado do texto como um todo). Outro fator é a importância que o aluno atribui à velocidade versus precisão na leitura. Se, por um lado, alguns alunos leem de forma muito lenta para não cometerem erros de precisão, outros valorizaram uma leitura rápida, cometendo mais erros do que aqueles que cometeriam se fossem um pouco mais lentos.

As dificuldades na leitura têm um impacto significativo no dia-a-dia dos alunos, considerando que uma leitura fluente é essencial para a compreensão (e.g., Cadime et al., 2017, National Reading Panel, 2000), afetando negativamente o desempenho escolar em várias áreas (National Reading Panel, 2000), bem como a sua autoestima e motivação, levando muitas vezes, ao evitamento da leitura e, em última instância, ao insucesso e abandono escolar. Estes motivos justificam o investimento em programas de intervenção na fluência (e.g., Kuhn et al., 2006), assim como na avaliação da sua eficácia. Verifica-se um investimento nestas áreas em vários países (e.g., Stentiford et al., 2018), assim como em Portugal, onde vão surgindo alguns programas de intervenção na área da fluência de leitura (e.g., “Ouvintes Sortudos” (Borges & Viana, 2020), “Ouvir, Falar, Ler e Escrever” (Azevedo, 2020), “Ler a par o conhecimento vai aumentar” (Ribeiro et al., 2008)).

Modelo Multinível de Suporte: da Identificação à Intervenção nas Dificuldades

O Modelo de Resposta à Intervenção (Response to Intervention Model – RTI), enquadra-se nos modelos multinível de suporte à intervenção (MTSS), e apresenta-se como um modelo de cariz preventivo e proativo, de organização de respostas educativas em função das

necessidades de intervenção. Destacam-se como componentes essenciais do modelo: o sistema multinível de apoio, as práticas baseadas em evidência empírica, o despiste universal, a monitorização da intervenção e a tomada de decisão baseada em dados (Fuchs & Vaughn, 2012; Gersten et al, 2008). Tem como objetivo identificar atempadamente alunos em risco ou com dificuldades na aprendizagem e disponibilizar-lhes uma instrução adequada e atempada, de forma a aumentar a probabilidade de serem bem-sucedidos (Johnson et al., 2006).

Este modelo ganhou maior relevância em Portugal em 2018, com a publicação do Decreto-Lei n.º 54/2018, relativo à implementação de um novo regime jurídico no âmbito da educação inclusiva. Nesta legislação é preconizada uma resposta educativa diferenciada para os alunos em função das necessidades individuais, adotando-se uma abordagem preventiva e proativa, baseada nos modelos de intervenção multinível (Costa et al., 2019).

O modelo RTI incorpora um sistema multinível de suporte, organizado habitualmente em três níveis de apoio, que se distinguem em função do tipo, intensidade e frequência da intervenção. No nível 1 – intervenção universal - a intervenção é dirigida a todos os alunos da turma e realizada pelo professor da turma; as intervenções de nível 2 – intervenção seletiva - são dirigidas a alunos que foram identificados em risco ou com dificuldades no despiste universal (nível 1) ou revelam dificuldades em acompanhar as aprendizagens do seu ano de escolaridade. A intervenção no nível 2 é realizada em pequeno grupo ou individualmente, pelo professor titular de turma ou por um professor especializado. O nível 3 – intervenção intensiva - é para alunos que não progridem favoravelmente, apesar de terem beneficiado de intervenção de nível 2, e exigem um acompanhamento mais intensivo, sistemático e individualizado e, por norma, individual (Alves, 2022; Gersten et al, 2008; Johnson et al., 2006; Vaz et al., 2017). A transição entre níveis não é unidirecional, podendo os alunos beneficiar dos diferentes níveis de intervenção, em função dos dados de monitorização (Vaz et al., 2017).

O despiste universal, realizado no nível 1, e aplicado a todos os alunos, permite identificar atempadamente os alunos que se encontram em risco ou com dificuldades na aprendizagem da leitura, bem como identificar áreas fortes e fragilidades na aprendizagem da leitura, auxiliando, desta forma, a planificação das práticas pedagógicas do professor para todos os alunos (Gersten et al, 2008). O objetivo deste despiste não é estabelecer diagnósticos formais, considerando a natureza da avaliação realizada. É comum a identificação de alunos como estando em risco, sem o estarem verdadeiramente (falsos positivos) ou de alunos sem estarem em risco, quando revelam mais tarde estarem (falsos negativos) (Johnson et al., 2006). De forma a reduzir o risco de falsos positivos, autores como Fuchs e colaboradores (2012) defendem uma abordagem dupla para o despiste universal. Assim, numa primeira fase, todos os alunos são submetidos ao despiste. Numa segunda fase, só os alunos considerados de risco no primeiro despiste são sujeitos a um segundo despiste, sendo esta uma avaliação mais específica.

Recomenda-se que este despiste universal seja realizado em três momentos do ano letivo (Johnson et al., 2006), servindo também de monitorização do desempenho de todos os alunos. A monitorização é uma ferramenta válida e eficiente para avaliar os progressos dos alunos, a eficácia da instrução, e ajustar a intervenção (Fuchs & Fuchs, 2006; Johnson et al., 2006).

A avaliação baseada no currículo tem sido amplamente usada no âmbito dos modelos de resposta à intervenção, para avaliação e monitorização da leitura, nomeadamente da fluência de leitura (Deno, 1985; Hasbrouck & Tindal, 2006; Martins & Capellini, 2021). Este método permite avaliar o desempenho dos alunos na leitura para identificação de alunos em risco ou com dificuldades na aprendizagem da leitura (despiste universal), determinar os níveis de suporte, bem como monitorizar o progresso dos alunos e avaliar a resposta à intervenção nos vários níveis de suporte. Neste enquadramento, a avaliação é breve e é orientada para competências ligadas ao currículo escolar (Deno, 1985), sendo as tarefas de avaliação idênticas às usadas durante o ensino (Hosp et al., 2016). A definição de um ponto de corte a partir do

desempenho dos alunos é essencial para distinguir os alunos que estão em risco dos que não estão. Este ponto de corte pode ser definido utilizando um valor de referência ou um padrão de comparação normativa de desempenho (Johnson et al., 2006).

A avaliação da fluência de leitura implica uma avaliação das três dimensões, precisão, velocidade e prosódia, para aferir qual das dimensões se encontra comprometida (Rasinski, 2004). Para tal, a avaliação incorpora habitualmente a leitura, por parte do aluno, de um texto em voz alta durante um minuto, sendo que o material lido é um texto ou passagem de texto, que não foi lida anteriormente pelo aluno (Hasbrouck & Tindal, 2006), podendo a leitura ser gravada (Rasinski, 2004). Os textos devem ser adequados ao ano de escolaridade do aluno e esses textos devem ser submetidos a uma fórmula de legibilidade. Esta fórmula permite avaliar a dificuldade de um texto, tendo em consideração a dificuldade lexical (palavras) e sintática (frase) (Rasinski, 2004). A partir da tarefa de avaliação, é possível calcular a percentagem de erros cometidos (precisão), bem como identificar o tipo de erros cometidos pelo aluno, nomeadamente pronúncias erradas, substituições, inserções, omissões e palavras lidas incorretamente e não corrigidas em três segundos (Cadime et al., 2023); e a velocidade de leitura, traduzida no número de palavras lidas corretamente por minuto. Idealmente é pedido ao aluno para ler três textos com o mesmo grau de dificuldade, calculando-se a média de velocidade de leitura considerando o número de palavras lidas corretamente por minuto em cada um dos textos (Hasbrouck & Tindal, 2006).

Outro fator a ter em conta durante a avaliação da fluência está relacionado com o contexto. Neste sentido, as tarefas para avaliação da fluência podem implicar a leitura de palavras apresentadas isoladamente, habitualmente em listas de palavras, ou a leitura de palavras apresentadas em contexto (texto). Em função da tarefa de avaliação, o desempenho do aluno tende a ser diferenciado. Assim, a precisão e a velocidade de leitura tendem a ser superiores quando as palavras são lidas em texto comparativamente com as palavras

apresentadas isoladamente (Jenkins et al., 2003). Não obstante, as tarefas de leitura de palavras apresentadas isoladamente são consideradas uma medida mais pura na avaliação da leitura de palavras, uma vez que o aluno não pode compensar as suas dificuldades com as pistas contextuais presentes no texto (Frye & Gosky, 2012).

Em Portugal, têm sido usados vários instrumentos para a avaliação da precisão e fluência da leitura. Destacam-se alguns instrumentos centrados na leitura de palavras isoladas, nomeadamente “Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP” (Viana & Ribeiro, 2010), “Teste de Leitura de Palavras (TLP)” (Vale, 2018), “Bateria de Avaliação da Leitura em Português Europeu” – ALEPE (Sucena & Castro, 2012), bem como de leitura de palavras em contexto, tais como “Teste de Idade de Leitura – TIL (Sucena & Castro, 2010)”, “Teste de Avaliação da Fluência e Precisão da Leitura – O Rei”(Carvalho, 2010) , “Teste de Avaliação da Fluência - TAF” (Rodrigues et al., 2022).

A prosódia é outra dimensão a contemplar na avaliação. A sua avaliação é efetuada considerando critérios específicos de avaliação durante a leitura em voz alta (Rasinski, 2014). Várias escalas têm sido usadas para a avaliação da prosódia, incluindo diferentes dimensões. Destaca-se, por exemplo, a Escala Multidimensional de Fluência (Multidimensional Fluency Scale – MFS; Zimmerman et al., 2019), baseada na Multidimensional Fluency Scale (MDFS) de Zutell & Rasinski (1991), como uma das mais usadas quer na prática educacional quer para fins de investigação. Esta escala permite classificar vários indicadores da prosódia, como a expressividade, construção de frases, precisão e ritmo (Moser et al., 2014; Zimmerman et al., 2019). Cada um dos parâmetros é avaliado numa escala de um a quatro. Sendo que o nível 1 corresponde a uma leitura monocórdica, realizada palavra por palavra. E o nível 4 refere-se a uma leitura fluente, com frases lidas de forma adequada e com prosódia apropriada (Zimmerman et al., 2019; Zutell & Rasinski, 1991). Apesar da subjetividade subjacente à avaliação dos diferentes parâmetros considera-se que esta forma de avaliação é válida e

confiável (Rasinski, 2014), principalmente se for realizada com recurso a escalas como a MFS (Rasinski, 2004).

Intervenção na Fluência de Leitura

A fluência de leitura assume-se como fundamental para que os alunos possam usar a leitura como uma ferramenta para a aprendizagem. Neste sentido, dificuldades nesta competência poderão ter impacto na trajetória de aprendizagem da leitura, justificando-se assim o investimento na intervenção nesta competência. Esta importância foi reforçada pelo National Reading Panel (2000) quando nomeou a fluência de leitura como umas das cinco áreas essenciais no ensino da leitura, juntamente com a consciência fonológica, a compreensão do princípio alfabético, o vocabulário e a compreensão.

Nas últimas décadas, muitos foram os investigadores que destacaram a importância da intervenção na fluência de leitura, principalmente com os alunos que apresentam dificuldades (e.g., Hundson et al., 2016; Zimmerman et al., 2019). Tendencialmente, esta intervenção tem vindo a ser realizada com alunos que apresentam dificuldades nesta competência nos primeiros anos de escolaridade. Não obstante, esta intervenção não se circunscreve aos anos iniciais de escolaridade, uma vez que se verifica a presença de dificuldades na fluência de leitura em anos mais avançados, em alunos que não beneficiaram de uma intervenção nos primeiros anos de escolaridade ou que não responderam favoravelmente a essa intervenção, pelo que mantem essas dificuldades em anos de escolaridade mais avançados, em que é expectável que a leitura seja usada como uma ferramenta para outras aprendizagens. Neste sentido, justifica-se o treino da fluência de leitura em alunos em anos de escolaridade mais avançados, recorrendo a práticas teórica e empiricamente validadas (Young & Ortleib, 2018). A fase recomendada para a intervenção na fluência é o 2.º ano, em que é esperado que os alunos já consigam descodificar, e necessitam de melhorar a velocidade e expressividade da leitura (Kuhn & Stahl, 2003).

A investigação tem apontado vários procedimentos de intervenção para a melhoria da fluência de leitura. As leituras repetidas e a leitura contínua têm sido amplamente usadas como estratégias para a intervenção na fluência de leitura, em vários anos de escolaridade (e.g., O'Connor et al., 2007; Rasinski, 2012). A leitura contínua corresponde ao tipo de leitura geralmente usada pelos professores no treino da leitura em sala de aula e pode ser definida como a prática continuada de leitura de textos diferentes (Rasinski, 2014). Implica a leitura do texto uma vez, o que geralmente é efetuado com erros de precisão e com baixa velocidade, tornando difícil atingir os níveis de fluência desejados. Este procedimento envolve a prática continuada da leitura e expõe os alunos a uma variedade elevada de textos e palavras novas, o que pode influenciar o aumento do vocabulário e conseqüentemente a melhoria da compreensão (O'Connor et al., 2007).

As leituras repetidas permitem aos alunos ler o mesmo texto entre três a cinco vezes ou até que um critério de desempenho previamente definido seja atingido (Kuhn et al., 2006). Vários estudos que avaliaram a eficácia de programas de intervenção baseados no método de leituras repetidas mostraram a eficácia do método na melhoria na fluência de leitura (e.g., Lee & Yoon, 2017; Young & Ortleib, 2018). Esta melhoria é generalizada a textos não praticados (e.g., Rasinski, 2014; Tyler & Chard, 2000). No entanto, esta generalização aos textos não praticados nem sempre se verifica (Zimmerman et al., 2019). As leituras repetidas podem ser implementadas em diversos formatos (e.g., leitura em coro, leitura em sombra) e em combinação com outras estratégias (Cruz et al., 2023; Lee & Yoon, 2017).

Vários estudos têm procurado analisar e comparar a eficácia do método de leituras repetidas e da leitura contínua (e.g. Ardoin et al., 2016; Kuhn et al., 2006; O'Connor et al., 2007). No seu conjunto, os resultados destes estudos mostram que ambas os métodos promovem melhorias na fluência de leitura, não se registando diferenças significativas no desempenho na fluência de leitura entre o grupo que beneficiou de intervenção baseada na

leitura contínua e o grupo com intervenção baseada nas leituras repetidas. Os autores concluíram que a oportunidade de prática da leitura parece ser essencial para o progresso na leitura, seja a partir da leitura repetida do mesmo texto seja da leitura contínua de textos diferentes.

Apesar da eficácia evidenciada pelos dois métodos, vários autores têm salientado que o método de leitura repetidas pode ser perspectivado pelos alunos como pouco interessante, o que interfere com o seu envolvimento e motivação para ler. Neste sentido, é recomendado a utilização das leituras repetidas enquadradas com um propósito para os alunos. O Teatro dos Leitores tem sido uma estratégia usada em programas de intervenção na fluência de leitura, na qual as leituras repetidas são aplicadas enquadradas numa dramatização (Young & Rasinski, 2018). O aluno tem a oportunidade de treinar a leitura do texto, sob orientação e feedback de um leitor fluente (Tyler & Chard, 2000). Griffith e Rasinski (2004) aplicaram esta estratégia a 15 alunos do 4.º ano, durante 10 semanas, durante as quais os alunos recebiam um texto novo todas as semanas. Esse texto era treinado diariamente cerca de 10 minutos, no final da semana ensaiavam todos e apresentavam o teatro à turma. Ao fim das 10 semanas verificaram-se melhorias significativas na fluência e no interesse pela leitura. Neste sentido, recorrer à leitura enquadrada no Teatro dos Leitores potencia a motivação e interesse dos alunos, ao fornecer um propósito para a leitura repetida de um texto (Tyler & Chard, 2000). Além das melhorias registadas ao nível da fluência de leitura, esta estratégia influencia positivamente a prosódia, pois a entoação e a expressividade são importantes no teatro (Mraz et al., 2013).

A literatura aponta várias formas de operacionalização do método de leituras repetidas, as quais são frequentemente usados de forma complementar (Hudson et al., 2005; Rasinski, 1989), nomeadamente leitura assistida/leitura em sombra, leitura em coro/leitura em grupo, leitura em eco, leitura em pares/leitura emparelhada.

A leitura assistida ou leitura em sombra consiste na leitura de um texto em simultâneo com uma leitura pré-gravada ou com um leitor proficiente (par ou adulto). Este método permite aos alunos descodificar com precisão todas as palavras e fornece-lhes um modelo positivo de uma leitura expressiva. Assim, a leitura assistida permite intervir ao nível da precisão, da automaticidade do reconhecimento de palavras e da prosódia (Rasinski, 2014).

A leitura em coro, ou leitura em grupo, refere-se à leitura em voz alta por parte de todos os alunos de uma turma, normalmente após ouvirem a leitura por parte de um modelo. Esta estratégia está associada a uma melhoria da fluência de todos os alunos e, em particular, no caso dos alunos com dificuldades permite-lhes sentirem-se mais confortáveis em ler em voz alta juntamente com os pares, ficando menos expostos (Paige, 2011).

Na leitura em eco, o professor lê um parágrafo curto, após o qual os alunos leem o mesmo parágrafo. Este método promove não só melhorias no reconhecimento das palavras (Stahl et al., 2005), como também modela uma leitura com ritmo e expressividade adequados, promovendo a fluência, principalmente nos alunos com dificuldades (Borges, 2018).

Outra estratégia é a leitura em pares ou leitura emparelhada, a partir da qual os alunos leem um texto a pares, ou seja, um aluno lê uma parte em voz alta e o par acompanha a leitura e presta apoio sempre que necessário (Stahl et al., 2005). Stahl e colaboradores (2005) avaliaram esta estratégia integrada num programa de intervenção na fluência de leitura, implementado durante dois anos a 180 alunos do 2.º ano de escolaridade. Os autores concluíram que esta estratégia produz melhorias significativas ao nível da fluência, sendo que quando os alunos têm a possibilidade de escolher os seus parceiros, os resultados tendem a ser ainda melhores.

Além destas estratégias, a literatura tem apontado vários outros procedimentos com resultados positivos na promoção da fluência, que são frequentemente usados de forma complementar à leitura contínua ou às leituras repetidas (Lee & Yoon, 2017). O feedback

corretivo imediato é uma destas estratégias e consiste em dar aos alunos pistas que promovam uma leitura fluente, isto é, fazer a correção imediata dos erros depois de se ter ouvido a leitura em voz alta (Lee & Yoon, 2017). Uma forma de colocar em prática é pedir ao aluno que repita corretamente a palavra lida de forma incorreta e depois reler a frase ou esse parágrafo (Kim et al., 2017). Rasinski (1989) também refere que os alunos beneficiam ao receber um feedback com uma crítica construtiva sobre o seu desempenho na leitura.

A definição de metas de leitura é outra estratégia usada em vários programas de intervenção e com resultados positivos (Hudson et al., 2011). Consiste em estabelecer objetivos específicos e mensuráveis que os alunos devem atingir, como por exemplo, definir o número de palavras lidas corretamente por minuto, incentivando a melhoria contínua (Wu et al., 2020).

Na modelagem de leitura, o aluno ouve uma leitura proficiente antes de ler de forma independente. O leitor proficiente ao ler para as crianças oferece-lhes um modelo de leitura em voz alta em termos de precisão, velocidade e expressividade (Rasinski, 2014). Numa revisão da literatura centrada em 17 estudos publicados entre janeiro de 2006 e outubro de 2019, orientados para a avaliação de programas de intervenção na fluência de leitura em alunos dos 6.º aos 12.º anos, identificados com dificuldades na leitura, Steinle e colaboradores (2022) concluíram que a modelagem foi a estratégia mais associada ao aumento da fluência.

A par das estratégias, os textos selecionados para o treino são um aspeto relevante a considerar no planeamento da intervenção. Há textos que, pela sua estrutura e qualidade rítmica, são mais apropriados, por exemplo poesias, letras de músicas, rimas, monólogos, diálogos, cartas, peças de teatro (Paige et al., 2012; Rasinski, 2006). Estes tipos de textos prestam-se mais facilmente a uma interpretação expressiva, ao contrário dos textos informativos (Rasinski, 2006). Os textos informativos por norma, são longos, logo podem não ser adequados para a prática de leituras repetidas, uma vez que os alunos demorariam muito mais tempo do que o recomendado para treinar a leitura (Rasinski, 2014). É frequente o evitamento da leitura por

parte dos alunos com dificuldades e um baixo interesse pelos livros sugeridos pelo professor, o que constitui um desafio no planeamento da intervenção, uma vez que, é necessário encontrar textos que despertem o interesse dos alunos e em diferentes formatos (livros, revistas, brochuras, internet) de forma a envolve-los na leitura (Deeney, 2010). Outro aspeto importante é o grau de dificuldade dos textos. Kuhn e colaboradores (2014) referem que quando os textos não são suficientemente desafiadores, a progressão não é tão significativa. No entanto, Chard e colaboradores (2002) recomendam que os textos sejam adequados ao nível de desempenho na leitura do aluno. Neste sentido, textos devem ser passíveis de serem lidos com precisão para servirem como base ao treino da fluência. Kim e colaboradores (2017) referem que, na maioria dos estudos orientados para a avaliação de programas de intervenção na fluência de leitura, os textos selecionados para o treino são selecionados de acordo com o nível da leitura dos alunos; poucos são os programas em que os textos são selecionados de acordo com o ano de escolaridade dos alunos.

A intervenção na fluência de leitura pode ser realizada pelo professor em sala de aula (intervenção universal), embora seja tendencialmente dirigida a alunos que apresentam dificuldades e que necessitam de uma intervenção de nível 2 ou 3, sendo realizada de forma suplementar, no contexto fora da sala de aula e em pequeno grupo (Stentiford et al., 2018). Quanto ao tamanho do grupo, a literatura aponta para o facto da intervenção em pequeno grupo (tipicamente três a quatro alunos por adulto) ser tão eficaz quanto a intervenção individual (Griffiths & Stuart, 2011). Relativamente à intensidade da intervenção, a sistematicidade do treino é frequentemente apontada como essencial na intervenção com alunos com dificuldades, o que implica um treino de leitura diário, ainda que a duração das sessões de treino possa ser breve, entre 20 a 30 minutos (Kuhn et al., 2014). A duração dos programas de intervenção em leitura e o seu impacto na eficácia das intervenções têm sido objeto de estudo em várias meta-análises recentes. Gersten e colaboradores (2020) realizaram uma meta-análise que incluiu 33

estudos publicados entre 2002 e 2017, focando-se em programas de intervenção para alunos do 1.º ao 3.º ano com ou em risco de ter dificuldades de leitura. Os programas analisados tinham uma duração mínima de 8 horas de intervenção, distribuídas por várias sessões. Embora haja uma sugestão que a duração dos programas possa influenciar a sua eficácia, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre a duração da intervenção e os resultados ao nível da leitura. No entanto, a análise mais detalhada e fidedigna deste efeito foi dificultada pelo facto de vários estudos não especificarem a duração exata das intervenções. Apesar destes resultados há indicações para intervenções mais sistemáticas e prolongadas a partir do 2.º ano (e.g., National Reading Panel, 2000).

A investigação tem procurado avaliar a eficácia de programas de intervenção na fluência de leitura com alunos com dificuldades nesta competência em vários anos de escolaridades. A tabela, apresentada no anexo 1, apresenta a revisão, ainda que não exaustiva, de alguns programas de intervenção nesta área, implementados em diversos países, incluindo em Portugal. Procurou-se centrar esta revisão em programas de intervenção orientados para o treino da fluência de leitura, ainda que a intervenção possa não ser circunscrita a esta competência, pelo que muitos dos programas revistos incorporam o treino de outras competências em simultâneo, tais como a precisão de leitura. Além disso, apresenta-se apenas programas de intervenção que têm como destinatários alunos que apresentam dificuldades na fluência de leitura.

Os programas de intervenção sistematizados no anexo 1 foram avaliados em termos da sua eficácia recorrendo a diversos designs de investigação, nomeadamente estudos experimentais, quasi-experimentais e de linha de base múltipla. A intervenção foi implementada com alunos de diferentes anos de escolaridade, do 1º ao 8º ano, envolvendo de 3 a 345 participantes. A seleção dos participantes foi realizada através de diversos métodos, incluindo identificação por professores e pais e baseada nos resultados de avaliações e/ou

rastreios universais . A duração das intervenções variou significativamente, desde 4 semanas até um ano letivo, com sessões geralmente duas a cinco vezes por semana. As estratégias utilizadas nos programas incluíram procedimentos com evidência empírica, tais como leituras repetidas, modelagem, feedback imediato, definição de objetivos, reconhecimento de palavras, treino fonológico e atividades de compreensão. Foi possível observar melhorias significativas na fluência de leitura nos alunos integrados nos grupos sujeitos a intervenção. No entanto, destaca-se a avaliação da eficácia do programa de intervenção “Ouvir, Falar, Ler e Escrever” (Azevedo, 2020), em que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os estes dois grupos, apesar de se registarem progressos. De modo similar, Landreth e Young (2021), na avaliação do programa de intervenção “Secondary Fluency Routine” verificaram que o grupo de controlo superou o grupo experimental na velocidade e prosódia, embora a intervenção tenha sido eficaz em aumentar a fluência e a compreensão.

Capítulo II – Apresentação do Estudo Empírico

O presente capítulo encontra-se organizado em dois estudos. O primeiro estudo – caracterização da leitura de alunos do 5.º ano de escolaridade sinalizados em risco ou com dificuldades na leitura - visa identificar os alunos em risco ou com dificuldades na leitura no 5.º ano, bem como caracterizar o desempenho na leitura de alunos do 5.º ano identificados em risco ou com dificuldades na aprendizagem da leitura; o segundo estudo – avaliação dos efeitos de um programa de intervenção na fluência de leitura - tem como objetivo analisar a eficácia do programa “Promoção da Fluência da Leitura” (adaptado de Cruz et al., 2023, 2024). Para cada um dos estudos, apresenta-se a caracterização dos participantes, dos instrumentos utilizados, dos procedimentos adotados na recolha e análise de dados, bem como os resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

Com estes estudos, pretende-se, por um lado, analisar o perfil de desempenho na fluência de leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade e, por outro, contribuir para a prática de intervenção no domínio da fluência de leitura com alunos do 5.º ano de escolaridade. Embora a intervenção neste ano de escolaridade possa ser considerada tardia, constata-se que as dificuldades manifestadas pelos alunos neste ano de escolaridade justificam o investimento em estudos desta natureza, conforme o referido no capítulo anterior. Verifica-se que muitos alunos apresentam dificuldades nesta etapa escolar seja ao nível da precisão, velocidade, prosódia ou da compreensão, que não foram resolvidas durante o 1.º ciclo, condicionando as aprendizagens subsequentes.

Estudo 1 – Identificação e Caracterização do Desempenho na Leitura de Alunos do 5.º ano de Escolaridade em Risco ou com Dificuldades na Aprendizagem da Leitura

Com este estudo pretende-se identificar os alunos do 5.º ano de escolaridade em risco ou com dificuldades na leitura, bem como caracterizar o perfil de desempenho na leitura de alunos do 5.º ano identificados em risco ou com dificuldades na leitura. Pretende-se

especificamente caracterizar o desempenho destes alunos ao nível da precisão e velocidade de leitura de palavras isoladas e de textos.

Participantes

Participaram neste estudo 67 alunos (50.7% do género feminino) a frequentar o 5.º ano de escolaridade numa escola do norte do país, com uma média de idades de 10.46 anos ($DP = 0.42$). Nenhum dos participantes apresentava retenções no seu percurso escolar. Um aluno (1.5%) beneficiava de medidas de apoio à inclusão de 2.º nível (medidas seletivas), no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018. Dois alunos (3.0%) não tinham o português como língua materna. Três alunos apresentavam diagnóstico de Dislexia (4.5%) (cf. Tabela 1).

Quanto às habilitações literárias dos pais/cuidadores, constata-se que a maioria dos pais concluiu o ensino secundário (26.9%) e a maioria das mães concluiu o ensino superior (29.9%). 35.8% dos alunos beneficiavam da ação social escolar, 13.4% do escalão A e 22.4% do escalão B.

Tabela 1

Caracterização Sociodemográfica dos Participantes

	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Idade			10.46 (0.42)	9.85	11.95
Género					
Feminino	34	50.7			
Masculino	33	49.3			
Nacionalidade					
Portuguesa	62	92.5			
Brasileira	3	4.5			
Ucraniana	1	1.5			
Francesa	1	1.5			
Habilitações literárias da mãe/figura materna					
1.º CEB	2	2.9			
2.º CEB	11	16.4			
3.º CEB	14	20.9			
Ensino secundário	19	28.4			
Ensino superior	20	29.9			

	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Dados omissos	1	1.5			
Habilitações literárias do pai/figura paterna					
1.º CEB	5	7.4			
2.º CEB	16	23.9			
3.º CEB	16	23.9			
Ensino secundário	18	26.9			
Ensino superior	7	10.5			
Dados omissos	5	7.4			
Ação Social Escolar					
Escalão A	9	13.4			
Escalão B	15	22.4			
Escalão C / sem escalão	43	64.2			

Instrumentos

Teste de Leitura de Palavras – TLP (Viana et al., 2014). O TLP avalia a precisão da leitura de palavras apresentadas de forma isolada, permitindo identificar a presença de dificuldades na descodificação em crianças do 1.º ciclo. É organizado em quatro versões, uma para cada ano de escolaridade (TLP1, TLP2, TLP3, TLP4), cada uma constituída por uma lista de 30 palavras. Considerando o momento de avaliação (1.º período letivo) e o ano de escolaridade dos alunos avaliados no âmbito deste estudo, optou-se por usar o TLP4. Esta versão do TLP contém palavras que variam relativamente à frequência (duas muito frequentes e 28 pouco frequentes), regularidade (17 regulares e 13 irregulares), extensão (17 palavras curtas e 13 palavras longas) e estrutura silábica. A cotação das respostas é feita atribuindo um ponto a cada palavra lida corretamente (máximo de 30). Esta prova apresenta bons indicadores de validade e fiabilidade (Chaves-Sousa et al., 2017).

Teste de Avaliação da Fluência – TAF (Rodrigues et al., 2022). O TAF avalia a fluência de leitura oral em alunos do 1.º ao 6.º ano de escolaridade. O teste é composto por várias séries, em função do ano de escolaridade, e cada série integra várias versões. A 1.ª série, dirigida ao 1.º ano de escolaridade, tem uma versão (TAF1-f1), a 2.ª, 3.ª e 4.ª séries (2.º, 3.º e 4.º anos,

respetivamente) têm três versões e a 5.^a e 6.^a série (5.^o e 6.^o anos, respetivamente) têm duas versões. As versões correspondem a textos diferentes, permitindo controlar o efeito de contacto com o texto, que poderá influenciar o desempenho. Cada versão contém três textos inéditos de três tipos: texto narrativo com diálogo, texto narrativo sem diálogo e texto expositivo. A tarefa do aluno consiste em ler cada texto durante um minuto. Durante a leitura do aluno, o avaliador anota os erros (omissões, substituições, pronúncia errada e hesitações de mais de três segundos) e a última palavra lida. A partir destes dados, é calculado o número de palavras corretas lidas por minuto, nos três textos, para se obter a velocidade de leitura. Para este trabalho, optou-se por também calcular a precisão de leitura, a partir do cálculo da percentagem de palavras lidas corretamente. Este teste apresenta bons indicadores de validade e fiabilidade (Rodrigues et al., 2022).

Questionário sociodemográfico. Este questionário foi concebido para recolher informações sobre os participantes do estudo, incluindo idade, género, habilitações literárias dos pais (ou cuidadores), nacionalidade, medidas de apoio à aprendizagem e inclusão no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, benefício de ação social escolar, língua materna, frequência do ensino articulado (ensino artístico especializado), retenções ao longo do percurso escolar, e problemas diagnosticados.

Procedimento de Recolha de Dados

No âmbito do plano de atividades do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) do Agrupamento de Escolas que os participantes do estudo frequentam foi realizado previamente um despiste universal a todos os alunos do 5.^o ano de escolaridade no início do ano letivo. Trata-se de um despiste universal, enquadrado na abordagem multinível, e que constitui uma prática recorrente no agrupamento de escolas para identificação de alunos em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura. O despiste universal foi realizado com recurso às seguintes provas: 1) Prova de Reconhecimento de Palavras – PRP (Viana & Ribeiro, 2010), que avalia a velocidade

e a precisão de leitura de palavras isoladas e 2) Teste de Idade de Leitura – TIL (Sucena & Castro, 2010), que avalia a precisão, velocidade e compreensão de leitura. A aplicação das provas foi realizada em grupo, em sala de aula, seguindo os procedimentos das provas aplicadas. A aplicação das provas ficou a cargo da psicóloga do SPO e autora do estudo. Os resultados obtidos permitiram identificar 74 alunos em situação de risco de um total de 138 alunos avaliados.

Os 74 alunos identificados em risco foram convidados a participar no estudo. Para tal, foi enviado o consentimento informado para os encarregados de educação destes alunos. Os encarregados de educação foram informados dos objetivos, finalidade dos dados, e possibilidade de desistência, e foi-lhes garantido o anonimato e confidencialidade dos dados. O consentimento informado foi elaborado seguindo as recomendações da American Psychological Association (APA) e da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP). Consentiram em participar no estudo 67 encarregados de educação. Estes alunos foram então sujeitos a uma avaliação individual, a partir da aplicação dos instrumentos referidos anteriormente. Esta avaliação foi realizada por uma psicóloga, autora do estudo, no gabinete do SPO durante o horário dos alunos, garantindo a privacidade. Esta avaliação decorreu durante o mês de outubro de 2023. O questionário sociodemográfico foi enviado via e-mail para os encarregados de educação através dos diretores de turma, solicitando o preenchimento dos dados digitalmente (google forms).

Procedimento de Análise de Dados

A análise dos dados foi realizada com recurso ao software Jamovi (versão 2.3). Através da estatística descritiva, foram analisadas características fundamentais da amostra, como médias, desvios padrão, valores mínimos e máximos ao nível das variáveis em estudo. Foram, ainda, calculados os percentis em cada uma das variáveis considerando os dados da amostra, para analisar o desempenho intragrupo.

Resultados

Na tabela 2 são apresentados os resultados obtidos pelos participantes ao nível da precisão de leitura de palavras isoladas (avaliada pelo TLP), da precisão e velocidade de leitura de palavras em contexto (avaliada pelo TAF).

A média dos resultados na precisão de leitura de palavras apresentadas isoladamente foi de 21.40 ($DP=3.28$). Na velocidade de leitura, a média foi de 100.91 ($DP=22.23$). Avaliou-se, também, a precisão de leitura de palavras em contexto, calculada a partir da percentagem de palavras lidas corretamente, neste parâmetro a média foi de 97.09 ($DP=2.78$). Nas competências avaliadas registou-se alguma variabilidade nos desempenhos.

Tabela 2

Estatística Descritiva do Desempenho dos Participantes ao Nível da Precisão e Velocidade da Leitura (N = 67)

Competência	<i>M (DP)</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
Precisão da leitura de palavras isoladas	21.40 (3.28)	12.00	27.00
Velocidade da leitura de textos	100.91 (22.23)	58.00	158.67
Precisão da leitura de textos	97.09 (2.78)	87.38	99.73

De modo a analisar o desempenho intragrupo em cada uma das variáveis, foi calculada a frequência de alunos em cada um dos percentis (cf. Tabela 3). Os percentis foram calculados a partir dos dados da amostra.

Tabela 3*Distribuição dos Resultados dos Participantes pelos Percentis*

Percentil	Precisão da Leitura de palavras isoladas		Velocidade de leitura de textos		Precisão da Leitura de palavras em contexto	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
< Pc 25	10	14.9	15	22.4	17	25.4
Pc 25 - 50	17	25.4	17	25.4	16	23.9
Pc 50 – Pc 75	19	28.4	16	23.9	17	25.4
> Pc 75	21	31.3	19	28.3	17	25.4

Os resultados expostos na tabela 3 confirmam a variabilidade de desempenho dos alunos nas variáveis em estudo. Dos 67 alunos avaliados, 10 (14.9%) apresentaram valores abaixo do percentil 25 na precisão de leitura de palavras apresentadas isoladamente, 15 alunos (22.4%) na velocidade de leitura de textos e 17 alunos (25.4%) na precisão da leitura de palavras em contexto. No intervalo entre o percentil 25 e o percentil 50 na precisão de leitura de palavras apresentadas isoladamente estão os resultados de 17 alunos (25.4%), assim como na velocidade de leitura de textos, e 16 alunos (23.9%) na precisão da leitura de palavras em contexto. Os restantes alunos obtiveram resultados acima do percentil 50 (40 alunos na precisão de leitura de palavras, 35 alunos na velocidade de leitura de textos e 34 alunos na precisão da leitura de palavras em contexto).

Discussão

Com este estudo pretendia-se identificar alunos do 5.º ano de escolaridade em risco ou com dificuldades na leitura, bem como caracterizar o perfil de desempenho na leitura de alunos do 5.º ano identificados em risco ou com dificuldades na leitura. Estes alunos foram identificados através de um despiste universal aplicado a todos os alunos do 5.º ano. De acordo com este despiste foi possível identificar um total de 74 alunos em risco de dificuldades na aprendizagem da leitura, o que corresponde a 50% de alunos a frequentar o 5.º ano de escolaridade da escola onde decorreu o estudo.

A literatura tem salientado a relevância da implementação de uma abordagem em duas etapas (two stage approach) para a identificação de alunos em risco a partir de rastreios universais (Compton et al., 2010; Fuchs et al., 2011). Esta abordagem permite, numa primeira fase, excluir os alunos com um desempenho adequado (rastreo universal) e numa segunda etapa distinguir entre os verdadeiros positivos (alunos realmente em risco) e falsos positivos (alunos que não se encontram em situação de risco) (Fuchs et al., 2011). Neste estudo, optou-se por incluir uma segunda avaliação de rastreio, realizada individualmente aos alunos identificados anteriormente em situação de risco. A partir desta avaliação, foi possível identificar 37 alunos em risco ou com dificuldades na leitura, considerando como pontes de corte o percentil 25 (precisão) e 50 (velocidade de leitura). Têm sido identificados na literatura diferentes critérios de identificação de alunos em risco de dificuldades na aprendizagem com base em rastreios universais, sendo indicados diferentes pontes de corte para esta identificação (Edwards et al., 2022; He & Meyer, 2021). Se considerarmos o ponte de corte baseado no percentil 25, frequentemente usado em vários estudos (e.g., Gersten et al., 2020), é possível identificar 15 alunos com um desempenho inferior ao percentil 25 na precisão e velocidade de leitura. Ainda assim, e tendo em conta a velocidade de leitura esperada para o ano de escolaridade dos participantes (desempenho médio de 127.32 ($DP = 25.29$) palavras por minuto na TAF4-f1 em alunos do 5.º ano na amostra de aferição da prova; Rodrigues et al., 2022), poderemos ainda identificar 17 alunos com um desempenho entre o percentil 25 e 50 na velocidade de leitura, que poderá ser considerado de risco ou com dificuldades na leitura. A velocidade de leitura destes alunos situa-se entre 82 e 101 palavras lidas corretamente por minuto. No 5.º ano de escolaridade é esperado que os alunos recorram à leitura como uma ferramenta para adquirir conhecimentos, o que exige uma leitura precisa e fluente, pelo que uma baixa velocidade de leitura poderá condicionar as aprendizagens destes alunos. Considera-se, assim, que estes alunos poderão estar em risco de dificuldades e poderiam beneficiar com uma intervenção na

leitura. O facto de os alunos que se encontravam no 5.º ano de escolaridade à data do estudo terem frequentado os primeiros anos de escolaridade durante os dois períodos de confinamento decorrentes da pandemia COVID-19, poderá ter contribuído para a presença de um elevado número de alunos com dificuldades na fluência de leitura nesta fase do seu percurso escolar.

Esta segunda etapa foi essencial na identificação dos verdadeiros positivos, uma vez que 50% dos alunos identificados em risco na primeira fase não apresentavam dificuldades ao nível da precisão e velocidade de leitura, aquando da segunda avaliação. Esta percentagem vai ao encontro do referido na literatura, considerando que Compton e colaboradores (2010) afirmam que os rastreios universais podem apresentar 20 a 60% de falsos positivos.

Neste estudo optou-se por identificar os alunos em risco ou com dificuldades recorrendo exclusivamente ao desempenho dos alunos em provas de leitura. A literatura tem recomendado o uso deste tipo de avaliações para esta identificação, a qual poderá ser combinada com dados das avaliações dos professores. Neste estudo, optou-se por usar apenas o desempenho dos alunos nas provas, considerando que as avaliações dos professores tendem a conduzir a uma maior imprecisão na identificação de dificuldades na leitura, principalmente ao nível da fluência e da compreensão. Por exemplo, um estudo realizado por Virinkoski e colaboradores (2022) verificaram que cerca de 30% dos alunos do 6.º ano com dificuldades na leitura não foram identificados pelos professores, tendo esta identificação ocorrido a partir de instrumentos de avaliação da leitura.

Os resultados obtidos no presente estudo apontam para um perfil heterogéneo no desempenho dos alunos em risco ou com dificuldades na leitura, conforme o já observado em outros estudos (e.g., Boscardin et al., 2008; Daniel & Barth, 2023; Morais et al., 2010; Pennington et al., 2012). Os alunos podem apresentar dificuldades em diferentes competências de leitura e níveis variados de severidade, resultando em distintos perfis de desempenho (e.g., Daniel & Barth, 2023). Neste estudo, foram avaliadas a precisão (tanto de palavras isoladas

como em contexto) e a velocidade de leitura, mas a compreensão não foi analisada. A avaliação da compreensão poderia contribuir para uma caracterização mais precisa dos perfis de dificuldades de leitura dos alunos, contribuir para o aumento da heterogeneidade no desempenho dos alunos, além de ser um elemento importante a considerar na planificação da intervenção. Adicionalmente, teria sido importante investigar a influência da precisão e da velocidade de leitura na compreensão. O resultado do presente estudo indica que 59.7% dos alunos avaliados não apresentaram dificuldades na precisão da leitura de palavras isoladas, 50.7% não apresentaram dificuldades na precisão da leitura de palavras em contexto e 52.2% não mostraram dificuldades na velocidade de leitura de textos. Os restantes alunos apresentaram dificuldades em algumas das competências avaliadas ou em todas e apresentaram níveis diferentes de severidade. Estes perfis heterogêneos revelam não só um desempenho diferenciado na leitura, bem como indicam a necessidade de uma intervenção individualizada que responda às dificuldades específicas de cada um. Ao conhecer os diferentes perfis dos alunos, é possível desenvolver uma intervenção que atenda às dificuldades específicas de cada um (Daniel et al., 2023).

Importa ainda destacar que uma elevada percentagem de alunos apresentava dificuldades em uma ou mais competências avaliadas, sendo que 14.9% dos alunos revelaram dificuldades ao nível da precisão da leitura de palavras isoladas, 25.4% na precisão da leitura de palavras em contexto e 22.4% na velocidade de leitura de textos. Estes dados vão ao encontro de resultados obtidos em outros estudos realizados em Portugal com enfoque na prevalência de dificuldades na aprendizagem da leitura em diferentes anos de escolaridade. Por exemplo, Vale e colaboradores (2011) registaram 28.5% de alunos com dificuldades na leitura entre os 2.º e 4.º anos de escolaridade. Por seu turno, Azevedo (2020) identificou uma elevada percentagem de alunos (23.9%) com dificuldades na fase inicial de aprendizagem da leitura (1.º ano). Apesar destes resultados se referirem a anos de escolaridade inferiores aos deste estudo, sabe-se que as

capacidades de leitura demonstradas nos anos iniciais tendem a manter-se consistentes nos anos seguintes (Boscardin et al., 2008). Estes resultados são consistentes com os encontrados nas Provas de Aferição do 5.º ano do Ensino Básico de 2023, no domínio “Leitura e Educação Literária (IAVE, 2023b). Estes dados sugerem que uma percentagem significativa de alunos inicia o seu percurso escolar com dificuldades e tende a manter o padrão de dificuldades ao longo da escolaridade, o que evidencia a necessidade de reflexão por parte das escolas e dos profissionais de educação ao nível das respostas educativas de carácter preventivo e remediativo dirigidas os alunos em risco ou com dificuldades na aprendizagem da leitura.

De referir, ainda, que a média de palavras lidas por minuto encontra-se bastante abaixo do valor de referência previsto nas metas curriculares de português (Buescu et al., 2015). Apesar de estas já não se encontrarem em vigor, poderão aqui ser tomadas como um valor de referência, face à ausência de outros dados em Portugal. Assim, o valor esperado para o final do 4.º ano de escolaridade seriam 125 palavras por minuto e a média encontrada é de 100.91. De salientar que os alunos deste estudo, a frequentar atualmente o 5.º ano de escolaridade, encontravam-se no 1.º ano aquando do confinamento decorrente da pandemia COVID-19. O 1.º ano corresponde ao início do ensino formal da leitura, pelo que dificuldades nesta fase do processo pode impactar a trajetória de aprendizagem da leitura.

Estudo 2 – Avaliação dos Efeitos de um Programa de Intervenção na Fluência da Leitura

Este estudo tem como principal objetivo avaliar os efeitos na precisão, velocidade e prosódia de um programa de intervenção designado “Promoção da Fluência da Leitura” (adaptado de Cruz et al., 2023, 2024) em alunos do 5.º ano de escolaridade identificados como tendo dificuldades ao nível da leitura. Pretende-se especificamente analisar os efeitos médios do programa de intervenção, bem como analisar as mudanças intraindividuais entre os dois momentos de avaliação (pré e pós teste).

Participantes

Participaram neste estudo 30 alunos do 5.º ano de escolaridade identificados com dificuldades na aprendizagem da leitura. Os alunos foram distribuídos por dois grupos, um grupo experimental sujeito à intervenção ($n = 17$) e um grupo de controlo, sem intervenção ($n = 13$). A distribuição dos alunos pelos grupos foi não aleatória, pois teve em consideração os constrangimentos associados à organização escolar. Uma distribuição aleatória dos alunos pelos dois grupos poderia condicionar a participação dos alunos nos grupos de intervenção. Os alunos dos dois grupos pertenciam à mesma escola, ainda que a turmas distintas. Na mesma turma não existia alunos a participar no estudo em grupos distintos, para evitar a contaminação dos resultados.

Foram excluídos da amostra cinco alunos do grupo experimental, dado que os pais não autorizaram a sua participação, por incompatibilidade de horários entre a hora de intervenção e outras atividades dos alunos. Acresce ainda, a desistência de duas alunas do grupo experimental após participarem na primeira sessão da intervenção, devido a incompatibilidade de horários. Estes sete alunos não foram considerados na amostra final.

A tabela 4 apresenta a caracterização sociodemográfica dos participantes em função do grupo. A média de idades do grupo de controlo é de 10.47 ($DP = 0.34$) e do grupo experimental é 10.56 ($DP = 0.55$). No grupo de controlo, a maioria dos alunos é do género feminino (69.2%), ao passo que no grupo experimental, a maioria são do género masculino (64.7%). Não se registaram diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental ao nível da idade ($U = 102.50, p = .752$); nem ao nível do género ($p = .139$), usando o Teste Exato de Fisher.

Nenhum dos participantes apresentava retenções no seu percurso escolar. Um aluno (7.7%) do grupo de controlo beneficiava de medidas de apoio à inclusão de 2.º nível (medidas seletivas), no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018 e um aluno (7.7%) não tinha o português como

língua materna. No grupo experimental, dois alunos (11.8%) apresentavam diagnóstico de dislexia e no grupo de controlo um aluno apresentava dislexia (7.7%) e outro défice cognitivo (7.7%).

Em relação às habilitações literárias dos pais/ figura paterna, no grupo de controlo, observa-se que a maioria dos pais completou o 3.º ciclo do ensino básico (30.8%) ou o ensino secundário (30.8%), enquanto a maioria das mães possui o ensino secundário (38.5%). No grupo experimental, a maioria dos pais concluiu o 2.º ciclo do ensino básico (23.5%) ou o ensino secundário (23.5%), e as mães apresentavam uma distribuição mais diversificada, com 29.4% a completarem o 2.º ciclo do ensino básico, o ensino secundário ou o ensino superior, cada uma com a mesma percentagem.

No grupo de controlo, 53.8% dos alunos beneficiavam da ação social escolar (23.1% o escalão A e 30.8% o escalão B). No grupo experimental, 35.3% dos alunos recebiam apoio da ação social escolar, com 11.8% no escalão A e 23.5% no escalão B.

Tabela 4*Caracterização Sociodemográfica dos Participantes em função do Grupo*

	Grupo de Controlo					Grupo Experimental				
	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	Min	Max	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	Min	Max
Idade			10.47 (0.34)	9.86	11.16			19.56 (0.55)	10.04	11.95
Género										
Feminino	9	69.2				6	35.3			
Masculino	4	30.8				11	64.7			
Nacionalidade										
Portuguesa	11	84.6				16	94.1			
Brasileira	1	7.7				1	5.9			
Francesa	1	7.7				0	0			
Habilitações Literárias da mãe/figura materna										
1.º CEB	0	0				0	0			
2.º CEB	2	15.4				5	29.4			
3.º CEB	3	23.1				1	5.9			
Ensino secundário	5	38.5				5	29.4			
Ensino superior	3	23.1				5	29.4			
Dados omissos	0	0				1	5.9			
Habilitações Literárias do pai/figura paterna										
1.º CEB	1	7.7				2	11.8			
2.º CEB	3	23.1				4	23.5			
3.º CEB	4	30.8				3	17.6			
Ensino secundário	4	30.8				4	23.5			
Ensino superior	1	7.7				2	11.8			

	Grupo de Controlo					Grupo Experimental				
	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	Min	Max	<i>n</i>	%	<i>M(DP)</i>	Min	Max
Dados omissos	0	0				2	11.8			
Ação Social Escolar										
Escalão A	3	23.1				2	11.8			
Escalão B	4	30.8				4	23.5			
Escalão C / sem escalão	6	46.2				11	64.7			
Dados omissos	0	0				2	11.8			

Instrumentos

Foram utilizados como instrumentos o Teste de Leitura de Palavras – TLP (Viana et al., 2014) e o Teste de Avaliação da Fluência - TAF (Rodrigues et al., 2022), bem como um questionário sociodemográfico. Estes instrumentos encontram-se descritos no estudo 1. Adicionalmente, foi utilizada a Grelha de avaliação da prosódia (Zimmerman et al., 2019), descrita de seguida.

Grelha da Avaliação da Prosódia (adaptação de Zimmerman et al., 2019). Esta grelha é baseada na Multidimensional Fluency Scale (MDFS), de Zutell e Rasinski (1991). A grelha permite avaliar quatro parâmetros da prosódia, nomeadamente expressividade/volume, construção frásica, precisão/suavidade e ritmo. Cada um dos parâmetros é avaliado numa escala de um a quatro pontos. O nível 1 corresponde a uma leitura monocórdica, realizada palavra por palavra. O nível 2 caracteriza-se por uma leitura em que os leitores conseguem ler de 2 a 5 palavras seguidas, mas é considerada 'instável'. No nível 3, os leitores demonstram um maior controlo, conseguindo ler mais palavras seguidas e de forma mais rápida, embora ainda apresentem alguma inexpressividade. Por fim, o nível 4 refere-se a uma leitura fluente, com frases lidas de forma adequada e com prosódia apropriada (Zimmerman et al., 2019; Zutell & Rasinski, 1991). Além do resultado relativo a cada um dos parâmetros, é possível calcular um resultado global, que resulta do somatório destas pontuações (varia entre quatro e dezasseis) (Zimmerman et al., 2019).

Procedimento de recolha de dados

O presente estudo decorreu enquadrado no plano de atividades do Serviço de Psicologia e Orientação de um Agrupamento de Escolas, devidamente autorizado pela direção de escolas do agrupamento. Após identificação dos alunos em risco e com dificuldades na aprendizagem da leitura (cf. estudo 1), foi solicitado consentimento informado por parte dos encarregados de educação para a realização do estudo. Os encarregados de educação foram informados dos objetivos do estudo, do carácter voluntário, da confidencialidade e anonimato. Tal como

referido anteriormente, os alunos com consentimento por parte dos pais foram distribuídos pelos dois grupos, grupo experimental e grupo de controlo. Os encarregados de educação e os alunos foram informados sobre a sua integração nos grupos.

Os alunos do grupo experimental beneficiariam de uma intervenção em pequeno grupo suplementar ao ensino em sala de aula (descrita no ponto que se segue), que decorreu entre novembro de 2023 e fevereiro de 2024. Foram constituídos cinco grupos de intervenção, com três a quatro alunos cada. Esta intervenção foi realizada pela psicóloga do agrupamento e autora deste estudo, fora do horário letivo dos alunos e no gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação. Os alunos do grupo de controlo beneficiaram do ensino de sala de aula durante o período de intervenção.

Os alunos dos dois grupos foram sujeitos a uma avaliação pré-teste (outubro 2023), antes do início da intervenção, e uma avaliação pós teste (março 2024), após o término da intervenção.

Programa de Intervenção “Promoção da Fluência de Leitura”

O programa de intervenção usado neste estudo corresponde a uma adaptação do programa “Promoção da de Leitura” (Cruz et al., 2023, 2024). O programa tem como principal objetivo promover a melhoria da fluência de leitura. A versão original do programa destina-se a alunos do 3.º ano de escolaridade, ainda que neste estudo o programa tenha sido implementado com alunos do 5.º ano de escolaridade, tendo-se efetuado algumas adaptações para melhor se acomodar a este ano de escolaridade. Os resultados da aplicação deste programa aos alunos no 3.º ano de escolaridade evidenciam melhorias significativas ao nível da precisão da leitura de palavras e da fluência de leitura nos alunos que beneficiaram do programa quando comparados com o grupo de controlo, sem intervenção (Cruz et al., 2023).

O programa organiza-se em 22 sessões, com frequência bissemanal, com a duração aproximada de 50 minutos cada sessão. Trata-se de uma intervenção de cariz suplementar à realizada em sala de aula dirigida a alunos identificados em risco ou com dificuldades de

aprendizagem, pelo que é proposto a sua dinamização em pequenos grupos. O grupo das crianças deve ser constituído com base no seu desempenho na leitura (as crianças do mesmo grupo devem ter desempenhos semelhantes ao nível da fluência de leitura) e cada grupo deve ter no máximo quatro crianças.

A intervenção baseia-se em práticas com evidência empírica na melhoria dos níveis de fluência de leitura, nomeadamente: leituras repetidas (leitura em eco, leitura em coro), modelagem da leitura por um leitor proficiente, leitura prévia de palavras presentes no texto, correção imediata dos erros, feedback ao desempenho do aluno, gravação e posterior audição da leitura. Na versão original do programa foram seleccionados textos de diferentes géneros (nove narrativos, quatro poéticos, quatro informativos e três dramáticos) e organizados numa lógica crescente de complexidade e extensão (o número de palavras por texto varia de 62 a 207) (Cruz et al., 2023, 2024).

O programa é baseado numa abordagem multicomponente e todas as sessões (com exceção da primeira e da última) seguem uma sequência descrita na tabela 5. Na primeira sessão é feita uma apresentação do psicólogo e dos alunos, do programa de intervenção e é discutido com os alunos o que é esperado deles. Na última sessão, os alunos são convidados a darem a sua opinião sobre o programa, é realizada a avaliação individual do desempenho em leitura e entrega dos diplomas.

Tabela 5

Estrutura das Sessões

Etapa	Descrição
1. Avaliação da leitura	Cada aluno lê o texto treinado na sessão anterior e, no final, proceder à autoavaliação da leitura, com o profissional, comparando a avaliação com a obtida no final da sessão anterior. Para o efeito, o profissional deve recorrer à grelha de avaliação de leitura de cada aluno.
2. Exploração de conhecimentos prévios	O título do texto é apresentado aos alunos, explorando-se, em grupo, o vocabulário que este sugere e que está associado ao tema do texto. É

Etapa	Descrição
	esperado que esta etapa contribua para a ativação de conhecimentos prévios dos alunos relativamente à temática do texto.
3. Desafios de leitura	São apresentadas aos alunos palavras retiradas do texto, que podem suscitar mais dificuldades na leitura e na compreensão. As palavras são lidas pelo profissional, lidas por cada aluno, alternadamente, e exploradas uma a uma, atentando ao seu significado e à sua estrutura.
4. Leitura do texto	<p>1. Modelo de leitura fluente: O profissional, enquanto modelo de leitura fluente, lê o texto.</p> <p>2. Leitura em eco: O profissional lê a primeira frase ou trecho do texto e, em coro, os alunos repetem. A seguir, o profissional lê a primeira e a segunda frase/trecho do texto e os alunos, em coro, repetem. E assim sucessivamente até que, por fim, o profissional lê o texto completo e os alunos, em coro, repetem.</p> <p>3. Leitura individual: Cada aluno lê o texto todo. nesta tarefa, o profissional deve registar, em cada sessão, a ordem pela qual os alunos leram o texto e assegurar a variabilidade dessa ordem ao longo das sessões. Nas sessões em que as limitações de tempo impedem a leitura individual da totalidade do texto, cada aluno deve ler um segmento de texto.</p>
5. Reconto	com os objetivos de promover a compreensão e melhorar a prosódia, os alunos, em grupo, devem recontar o texto. O profissional deve moderar esta atividade, convidando os alunos a participar, garantindo, tanto quanto possível, uma participação equitativa e fornecendo pistas, quando necessário.
6. Leitura dividida	O texto, dividido em segmentos devidamente identificados, deve ser distribuído pelos alunos. Cada aluno lê, assim, um dos segmentos do texto. Implica a divisão do texto em partes e, de acordo com o género do texto, a exploração interativa entre os alunos.
7. Avaliação da leitura	Cada aluno, individualmente, lê o texto integralmente. Esta leitura é gravada pelo profissional. Após a leitura, o profissional partilha a gravação para o aluno ouvir. Com recurso à grelha de avaliação de leitura, o profissional esclarece as várias dimensões da prosódia e o significado de fluência de leitura. Após esta explicação, e em conjunto com o aluno, é feita a autoavaliação de cada dimensão. Este processo repete-se, sequencialmente, para cada aluno.

Como a versão original do programa dirigia-se a alunos do 3.º ano de escolaridade, houve necessidade de realizar algumas adaptações para o mesmo ser aplicado a alunos do 5.º

ano. Neste sentido, procedeu-se a alterações na complexidade e extensão dos textos, com preocupação de selecionar textos desconhecidos pela maior parte dos alunos, não sendo, por isso, selecionados textos de manuais escolares. Esta seleção foi efetuada em colaboração com as professoras bibliotecárias do agrupamento de escolas. Foram selecionados um total 11 textos para a intervenção (dois poéticos, seis narrativos, dois informativos, um dramático). Na versão original do programa, na etapa “Desafios de leitura” é proposto a seleção de quatro palavras do texto. Na versão implementada neste estudo procurou-se selecionar as palavras de acordo com a sua dificuldade, tendo assim variado o número de palavras por texto. Para promover uma maior sistematicidade do treino, os alunos foram convidados a levarem uma grelha para casa e escolherem amigos ou familiares para avaliarem a sua leitura, permitindo assim treinar a leitura dos textos entre as sessões. Dada a orientação da literatura para individualizar o treino ao nível de desempenho dos alunos, considerando a avaliação inicial e os progressos ao longo da intervenção, adotou-se uma abordagem flexível na implementação da intervenção. Neste sentido, o número de sessões para treino de cada texto foi variável em função dos progressos registados em cada grupo. Foi também definido para cada aluno um objetivo personalizado ao nível da velocidade de leitura a atingir com o treino em casa, sendo este objetivo estabelecido com base no desempenho dos alunos nesta competência.

Fidelidade de Implementação

O programa de intervenção foi aplicado pela psicóloga do SPO e autora deste estudo a todos os grupos. A psicóloga é uma profissional com experiência prévia na avaliação e intervenção em dificuldades na aprendizagem da leitura em diferentes níveis de ensino. Tem formação prévia na área das dificuldades na aprendizagem da leitura e teve acesso prévio ao manual detalhado de aplicação do programa.

Após cada sessão foi preenchida uma grelha de registo de assiduidade dos participantes (a média de presenças foi 15.5 ($DP = 1.8$), o mínimo de sessões foi 13 e o máximo 18), bem

como da implementação da intervenção (estratégias, duração, incidentes ocorridos). Não se registaram incidentes durante a realização das sessões.

Procedimentos de Análise de Dados

A análise quantitativa dos resultados foi realizada com recurso ao software Jamovi (versão 2.3). Dada a dimensão reduzida dos dois grupos optou-se pela utilização de testes não paramétricos. Foi utilizado o teste de Mann-Whitney para comparar o desempenho dos grupos em cada uma das variáveis, tanto na avaliação pré-teste como na pós-teste. Para analisar as mudanças entre os dois momentos de avaliação em cada um dos grupos recorreu-se ao teste de Wilcoxon. A correlação de Spearman foi usada para analisar as mudanças intraindividuais no tempo no grupo experimental, calculando o coeficiente de correlação entre os valores no pré-teste e a diferença entre os valores no pós-teste e pré-teste, estimando-se, assim, a relação entre os ganhos observados e os valores iniciais.

Resultados

Comparação do Desempenho entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pré-teste.

Para analisar a equivalência entre os dois grupos no momento de avaliação inicial nas variáveis em análise foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney. Os resultados evidenciam a equivalência dos dois grupos em todas as variáveis, uma vez que não se registaram diferenças estatisticamente significativas no desempenho dos alunos dos dois grupos (cf. Tabela 6).

Tabela 6

Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pré-teste

Competência de leitura	<i>GE</i>		<i>GC</i>	
	<i>Pré-teste</i>		<i>Pré-teste</i>	
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Precisão da leitura de palavras isoladas	19.9 (3.67)	21.5 (4.14)	84.50	.284
Precisão da leitura de palavras em contexto	96.6 (2.98)	95.2 (3.99)	89.00	.379
Velocidade de Leitura	80.6 (10.17)	85.3 (16.52)	86.00	.315
Prosódia	11.5 (1.50)	11.9 (1.19)	93.50	.444

Nota. GE = grupo experimental. GC = grupo de controlo.

Mudanças Intragrupo no Desempenho na Leitura.

Para analisar as mudanças no grupo experimental e no grupo de controlo entre os dois momentos de avaliação recorre-se ao teste não paramétrico Wilcoxon (cf. tabela 7).

No grupo de controlo verifica-se uma diferença estatisticamente significativa no desempenho na velocidade de leitura e na prosódia entre os dois momentos de avaliação, registando-se em ambas as variáveis um progresso no desempenho. Não se registaram diferenças estatisticamente significativas na precisão de leitura de palavras e textos.

No grupo experimental, registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação na precisão de leitura de palavras, na velocidade de leitura e na prosódia. Verifica-se uma melhoria do desempenho médio dos alunos no pós-teste.

Tabela 7

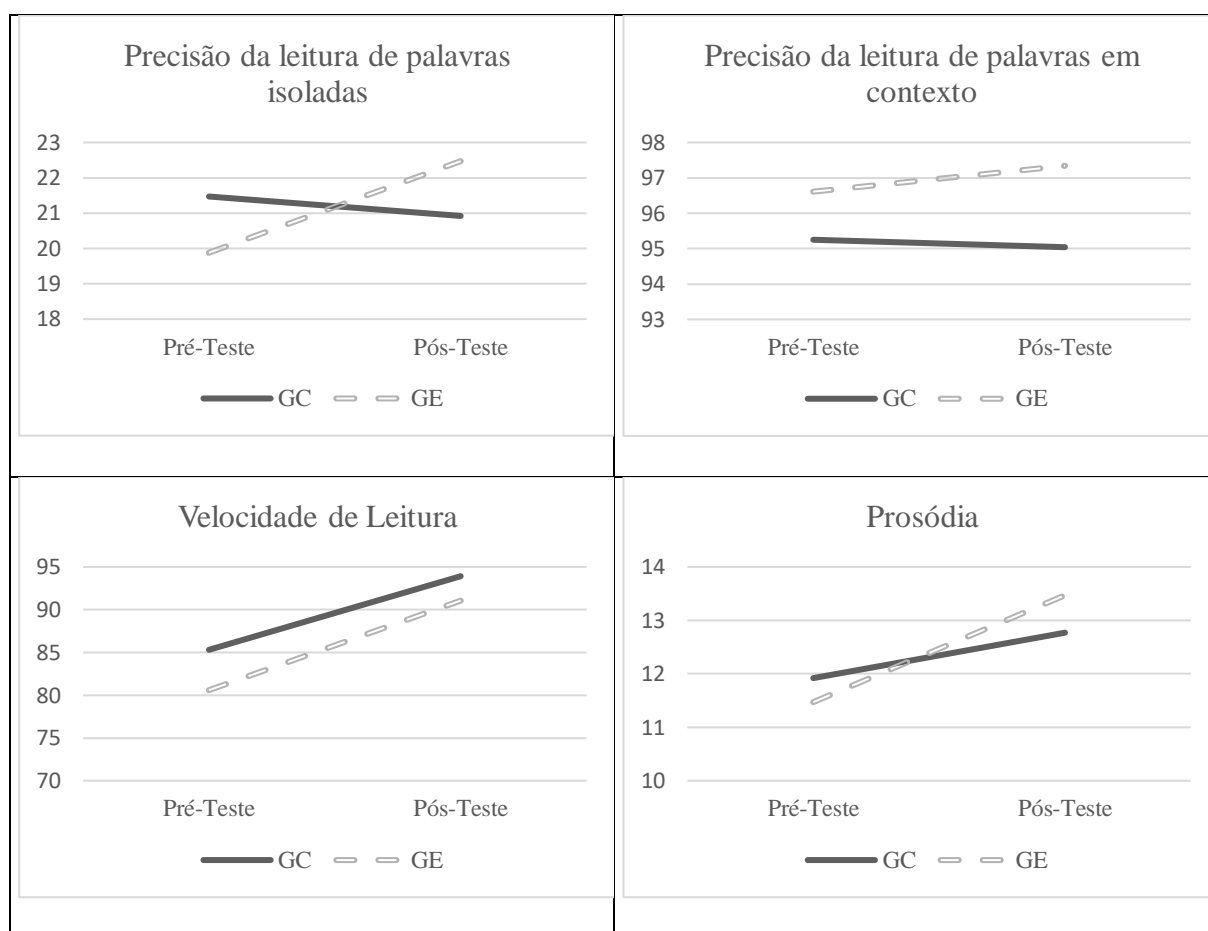
Estatística Descritiva e Comparação dos Resultados do Pré e do Pós-teste no Grupo de Controlo e no Grupo Experimental

	Grupo de Controlo (N=13)							Grupo Experimental (N=17)							
	Pré-Teste		Pós-Teste		W	p	r	Pré-Teste		Pós-Teste		W	p	r	
	M	DP	M	DP				M	DP	M	DP				
Competência de leitura															
Precisão da leitura de palavras isoladas	21.47	4.14	20.92	3.82	21.5	.177	-.45	19.88	3.67	22.47	3.66	102.5	.002	.95	
Precisão da leitura de palavras em contexto	95.25	3.99	95.04	3.07	28.0	.244	-.36	96.61	2.98	97.34	1.40	88.0	.611	.15	
Velocidade de Leitura	85.31	16.53	93.92	17.28	86.5	.005	.90	80.59	10.17	91.06	17.24	134.0	.007	.75	
Prosódia	11.92	1.19	12.77	1.42	36.0	.010	1.00	11.47	1.51	13.47	1.66	105.0	<.001	1.00	

Para analisar o desempenho entre os dois momentos de avaliação em cada um dos grupos para cada uma das competências em análise foram construídas curvas de crescimento expostas na figura 1. Verifica-se um crescimento mais acentuado no grupo experimental nas várias competências em análise.

Figura 1

Curvas de Crescimento nas Variáveis Dependentes em cada Grupo



Nota. GC = Grupo de Controlo. GE = Grupo Experimental.

Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pós-teste.

Analisando as diferenças de desempenho entre os dois grupos no pós-teste, verifica-se que não existem diferenças significativas entre os dois grupos nas várias competências avaliadas, exceto na precisão da leitura de palavras em contexto, onde se observa uma diferença

significativa. Nesta competência, verifica-se uma média superior no grupo experimental (cf. Tabela 8).

Tabela 8

Comparação do Desempenho na Leitura entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo na Avaliação Pós-teste

Competência de leitura	<i>GE</i>		<i>GC</i>	
	<i>Pós-teste</i>		<i>Pós-teste</i>	
	<i>M(DP)</i>	<i>M(DP)</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Precisão da leitura de palavras isoladas	22.5 (3.66)	20.9 (3.82)	85.00	.293
Precisão da leitura de palavras em contexto	97.3 (1.40)	95.0 (3.06)	56.50	.025
Velocidade de Leitura	91.1 (17.24)	93.9 (17.28)	108.00	.933
Prosódia	13.5 (1.66)	12.8 (1.42)	82.50	.241

Nota. GE = grupo experimental. GC = grupo de controlo.

Mudanças Intraindividuais no Grupo Experimental.

Para analisar as mudanças intraindividuais no tempo no grupo experimental recorreu-se ao cálculo do coeficiente de correlação de Spearman entre o desempenho dos alunos na avaliação pré-teste e a diferença entre os valores na avaliação pós-teste (M2) e pré-teste (M1). Desta forma, pretende-se analisar a relação entre os ganhos observados no grupo experimental e os valores do desempenho inicial dos alunos (cf. Tabela 9).

Tabela 9

Correlação de Spearman entre a Avaliação Pré-teste e os Ganhos em cada uma das Competências

M1	M2 - M1			
	Precisão da leitura de palavras isoladas	Precisão da leitura de palavras em contexto	Velocidade de Leitura	Prosódia
Precisão da leitura de palavras isoladas	-.28	-.25	.44	.24
Precisão da leitura de palavras em contexto	.27	-.72**	-.14	-.18
Velocidade de Leitura	.37	-.00	.13	-.14
Prosódia	.05	-.18	-.25	-.33

** p < .01

Analisando os resultados constata-se que de todas as competências avaliadas só as mudanças na precisão de leitura de palavras em contexto foram condicionadas pelo valor de partida da mesma variável, sendo a correlação forte. O valor negativo da mesma sugere que os alunos que iniciaram com os valores mais baixos foram os que evoluíram mais entre os dois momentos.

Discussão

Com este estudo pretendeu-se avaliar os efeitos de um programa de promoção da fluência de leitura em alunos do 5.º ano identificados com dificuldades na aprendizagem da leitura. Os efeitos do programa de intervenção foram avaliados a partir de um design quasi-experimental, com um grupo experimental e um grupo de controlo, considerando dois momentos no tempo, antes e após a intervenção. Os resultados revelam melhorias estatisticamente significativas entre os dois momentos de avaliação, no grupo experimental, ao nível da precisão da leitura de palavras isoladas, na velocidade de leitura e na prosódia. No

grupo de controlo também se verificaram melhorias significativas ao nível velocidade de leitura e prosódia. Não obstante, quando se comparam os dois grupos no momento pós-teste, registam-se diferenças significativas apenas na precisão de leitura de palavras em contexto, sendo os alunos do grupo experimental os que apresentam resultados superiores no pós-teste. Considerando os resultados de estudos anteriores (e.g., Cruz et al., 2023; Hudson et al., 2020; Martins et al., 2023; Wu et al., 2019; Zimmerman et al., 2019) orientados para a avaliação da eficácia de programas de intervenção na fluência de leitura, e que recorrem a procedimentos de treino da leitura similares, seria esperado um efeito deste programa de intervenção generalizado às restantes competências de leitura avaliadas. Os resultados de implementação da versão original do programa a alunos do 3.º ano de escolaridade identificados com dificuldades na aprendizagem da leitura (Cruz et al., 2023) apontam para uma melhoria significativa quer na velocidade quer na precisão de leitura de palavras em contexto. No entanto, os valores de magnitude do efeito denotam um efeito reduzido do programa na melhoria fluência de leitura e um efeito moderado no aumento da precisão de leitura de palavras. A maioria dos estudos revistos apontam para efeitos significativos da intervenção na fluência, ainda que autores como Wanzek e colaboradores (2016) destaquem um viés de publicação, que pode conduzir a uma sobrestimação dos efeitos das intervenções na leitura, uma vez que os resultados menos favoráveis ou nulos tendem a não ser publicados. Este viés pode levar a uma visão potencialmente enviesada da eficácia das intervenções (Wanzek et al., 2016), pelo que a análise de estudos com resultados menos favoráveis pode contribuir para a reflexão sobre elementos a considerar na intervenção.

Várias razões poderão ser apontadas para analisar os resultados obtidos neste estudo. Em primeiro lugar, é importante considerar o ano de escolaridade dos participantes no estudo e a intensidade do treino. A literatura aponta para a necessidade de identificação e intervenção atempadas na leitura, recomendando a identificação de alunos de risco de dificuldades na

aprendizagem da leitura nos primeiros anos de escolaridade, no sentido de providenciar uma intervenção atempada, que previna a acumulação de dificuldades ao longo da trajetória de aprendizagem e agudize o desfasamento de desempenho entre os bons leitores e os leitores com dificuldades (National Reading Panel, 2000). É igualmente reconhecido que a probabilidade de uma resposta favorável à intervenção diminui ao longo da escolaridade (Vaughn et al., 2010). Nesta linha, a maioria dos estudos de avaliação dos efeitos da intervenção na fluência são orientados para os anos iniciais de escolaridade, sendo escassos estudos realizados a partir do 2.º ciclo de escolaridade (Wanzek et al., 2016). Destaca-se um estudo realizado por Vaughn e colaboradores (2010), no qual foram avaliados os efeitos de uma intervenção com alunos do 6.º ano. Os resultados foram similares aos registados no presente estudo, na medida em que não foram observadas melhorias significativas ao nível da fluência.

Neste sentido, os resultados parecem sugerir a necessidade de reflexão sobre a intensidade da intervenção, em termos de duração da intervenção e sistematicidade do treino, para os alunos nesta fase do percurso escolar. Vaughn e colaboradores (2010) sugerem que as intervenções suplementares em idades mais avançadas devem ser mais intensivas e de longa duração quando comparadas com intervenções similares dirigidas a anos de escolaridades mais precoces, considerando vários fatores, nomeadamente o facto de a instrução explícita centrada na leitura tender a diminuir à medida que se avança na escolaridade, as dificuldades de leitura poderão ser mais complexas e persistentes (não tendo sido solucionados no 1.º ciclo), o histórico de dificuldades poderá influenciar a motivação. Os participantes neste estudo usufruíram de intervenção com uma frequência bissemanal, tal como proposto na versão original do programa aplicada aos alunos do 3.º ano. A duração total do programa, cerca de 10 semanas, poderá ter sido insuficiente para produzir efeitos ao nível da velocidade de leitura. Na mesma linha, um estudo recente realizado em Portugal por Azevedo (2020) de avaliação dos efeitos de um programa de intervenção na fluência de leitura para alunos do 2.º ano com dificuldades na

aprendizagem da leitura sugeriu igualmente a necessidade de uma intervenção mais intensiva para alunos com dificuldades. Neste programa os alunos usufruíram de uma intervenção com uma frequência de três sessões por semana, ao longo de 10 semanas. Os resultados indicaram diferenças entre os dois momentos de avaliação no grupo sujeito à intervenção, no entanto não foram registadas diferenças estatisticamente significativas por comparação com o grupo de controlo, que não foi sujeito à intervenção.

Adicionalmente, importa considerar as competências alvo da intervenção. Vários autores (e.g., Steinle et al., 2022; Torgesen & Hudson, 2006; Vaughn et al., 2010) referem que as dificuldades de fluência são frequentemente mais resistentes à intervenção do que outras competências de leitura, especialmente em leitores mais velhos, pelo que os efeitos da intervenção tendem a ser menos significativos, o que reforça a necessidade de uma intervenção mais intensiva para alunos mais velhos.

Um outro fator que poderá ter interferido com os resultados obtidos está relacionado com a ansiedade associada ao momento de avaliação das competências de leitura. É reconhecido na literatura os efeitos negativos da ansiedade no desempenho na leitura (e.g., Fishstrom et al., 2024; Hudson et al., 2022). Além disso, os alunos com dificuldades na leitura tendem igualmente a manifestar ansiedade relacionada com o seu desempenho (Fishstrom et al., 2024). Ao longo das sessões de intervenção, foi evidente uma evolução positiva na velocidade de leitura dos alunos do grupo de intervenção, que se consubstanciou em progressos nesta competência registados na grelha de avaliação da leitura de cada sessão. Contudo, foi igualmente notória alguma ansiedade manifestada pelos alunos do grupo experimental no momento de avaliação pós-teste, a qual não se observou nos alunos do grupo de controlo. Neste sentido, recomenda-se em estudos futuros considerar esta variável na avaliação dos efeitos de programa desta natureza, procurando encetar procedimentos tendo em vista minimizar o seu impacto no desempenho.

Importa ainda destacar que os alunos do grupo de controlo, apesar de não terem usufruído desta intervenção, beneficiaram de medidas de apoio educativo na escola e/ou apoios educativos fora do contexto escolar. Neste estudo, não foram recolhidos dados relativos a estes apoios, no entanto considera-se que seria relevante em estudos futuros identificar o tipo de apoio recebido pelos alunos do grupo de controlo.

O segundo objetivo deste estudo consistia em analisar as mudanças intraindividuais entre os dois momentos de avaliação no grupo experimental. Os resultados sugerem que os alunos com os valores mais baixos na avaliação pré-teste foram os que evoluíram mais entre os dois momentos. Este resultado sugere, por um lado, uma resposta diferenciada à intervenção por parte dos alunos do grupo. Por outro lado, parece indicar que os alunos com desempenho mais baixo ao terem maior margem de progressão, tendem a apresentar mais ganhos.

Capítulo III - Conclusão

O presente trabalho foi organizado em dois estudos, tendo como objetivos identificar alunos do 5.º ano de escolaridade em risco ou com dificuldades na leitura, caracterizar o perfil de desempenho na leitura de alunos do 5.º ano identificados em risco ou com dificuldades na leitura e avaliar a eficácia de um programa de intervenção na fluência de leitura.

Este estudo oferece contributos para a reflexão sobre a identificação e intervenção em dificuldades de leitura, particularmente em contextos escolares e em anos de escolaridade mais avançados. Destaca-se a necessidade de desenvolver e validar instrumentos de avaliação adequados para rastreios universais em Portugal, adotando uma abordagem multinível que permita uma identificação mais precisa e atempada das dificuldades de leitura. A escassez de estudos e de programas de intervenção focados na fluência de leitura para alunos em anos mais avançados é uma lacuna em Portugal. Este estudo sublinha a importância de desenvolver e implementar tais programas, não apenas para os primeiros anos de escolaridade, mas também para o 2.º e 3.º ciclos. Os resultados apontam para a necessidade, da intervenção nestes ciclos, necessitarem de ser mais intensivas, em termos de frequência e de duração.

Destaca-se também um resultado preocupante ao nível da prevalência de alunos em risco ou dificuldades na aprendizagem da leitura no 5.º ano de escolaridade, sugerindo dificuldades de ordem diversa, nomeadamente ao nível da identificação e intervenção atempadas, e a necessidade de intervenções mais continuadas no tempo e realizadas de forma mais sistemática. Esta necessidade, de desenvolver e implementar estes programas, é particularmente crítica dada a relação bem estabelecida entre as dificuldades de leitura e o insucesso escolar (National Reading Panel, 2000).

Este estudo evidencia a relevância do modelo RTI (Response to Intervention) na identificação e intervenção atempadas das dificuldades de leitura, assim como na utilização de um rastreio em duas fases. A primeira fase, utilizando medidas rápidas e eficientes, permite

uma triagem inicial abrangente. A segunda fase, com uma avaliação individual, possibilita uma avaliação mais aprofundada dos alunos identificados como potencialmente em risco, reduzindo assim falsos positivos e falsos negativos. Desta forma, consegue-se uma resposta mais eficiente dos recursos educativos e uma resposta mais precisa às necessidades dos alunos.

Além disso, os resultados deste estudo reforçam a importância de investir na formação contínua de professores e outros profissionais da educação, com foco em estratégias baseadas em evidências para a identificação e intervenção em dificuldades de leitura, conforme destacado por Carvalho e colaboradores (2022). Adicionalmente, os psicólogos escolares ao colaborarem com os professores, através de consultoria colaborativa e apoio técnico-científico, poderão contribuir para otimizar as intervenções e melhorar as práticas pedagógicas e, conseqüentemente, os resultados acadêmicos dos alunos e o seu bem-estar integral. Conforme o evidenciado no Referencial para a Intervenção dos Psicólogos em Contexto Escolar (Direção-Geral da Educação, 2024), os psicólogos escolares desempenham, também, um papel crucial na implementação de abordagens preventivas, juntamente com os professores, contribuindo para a identificação e intervenção atempada em dificuldades de aprendizagem, incluindo as de leitura, como por exemplo utilizando sistemas multinível de suporte que permite uma intervenção diferenciada e adaptada às necessidades individuais dos alunos.

Apesar destes contributos, é importante reconhecer algumas limitações do estudo. O tamanho reduzido da amostra e a sua natureza de conveniência, juntamente com a não aleatoriedade na distribuição entre o grupo experimental e de controlo e na formação dos grupos de intervenção, podem ter influenciado os resultados obtidos. Em estudos futuros, recomenda-se a utilização de amostras maiores e mais representativas, bem como a aleatorização dos grupos para aumentar a validade da investigação.

Considera-se igualmente relevante em estudos futuros contemplar a avaliação de outras competências de leitura, nomeadamente da compreensão da leitura, que poderiam contribuir

para a caracterização mais aprofundada do perfil de leitura dos alunos, bem como outras competências, como funções executivas, tendo como referência modelos como o modelo simples de leitura (Hoover & Gough, 1990) e o modelo ativo de leitura (Duke & Cartwright, 2021). Esta avaliação da compreensão poderia também ser relevante para análise dos efeitos dos programas de intervenção na fluência de leitura, dada a relação entre o desempenho na fluência e na compreensão da leitura (Guaresi et al, 2018). Adicionalmente, na avaliação da prosódia, um componente importante da fluência de leitura, poderiam ter sido incluídos múltiplos avaliadores, o que não foi possível neste estudo devido a restrições temporais. Futuros estudos devem considerar a formação e inclusão de avaliadores adicionais para aumentar a confiabilidade das medidas de prosódia.

Neste estudo, não foram recolhidos dados relativos a apoios educativos que os alunos do grupo de controlo beneficiaram enquanto o grupo experimental usufruía do programa de intervenção, tal deveria ser levado em consideração em estudos futuros.

O caminho para melhorar as competências de leitura dos alunos portugueses, especialmente aqueles com dificuldades, requer um esforço contínuo e colaborativo entre investigadores, educadores e decisores políticos. Continuamos a aspirar a um sistema educativo mais inclusivo e eficaz, que proporcione a todos os alunos as ferramentas necessárias para o sucesso académico e pessoal.

Bibliografia

- Alves, D. (2022). O modelo RTI e a alfabetização. In R. A. Alves & I. Leite (Eds.), *Ensino da Leitura e da Escrita Baseado em Evidências* (pp. 251-268). Fundação Belmiro de Azevedo.
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology, 59*, 13–38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.002>
- Azevedo, H. (2020). *Dificuldades na aprendizagem da leitura. Caracterização, prevalência e avaliação da eficácia de um programa de intervenção* [Tese de doutoramento, Universidade do Minho]. RepositóriUM. <https://hdl.handle.net/1822/77283>
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura – 2º ano*. Ministério da Educação/Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>
- Boscardin, C. K., Muthén, B., Francis, D. J., & Baker, E. L. (2008). Early identification of reading difficulties using heterogeneous developmental trajectories. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 192-208. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.192>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de Português do ensino básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: a study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing, 30*, 591-611. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3>

- Cadime, I., Santos, S., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2023). The relationship of oral reading fluency endurance to comprehension in an intermediate depth orthography. *Psicologia Educativa*, 29(2), 143-148. <https://doi.org/10.5093/psed2023a6>
- Carvalho, A.C. (2010). *T AFL – Teste de avaliação da fluência e preciso da leitura: O Rei*. Edipsico
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education*, 7, Article 812013. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.812013>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386–406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Chaves-Sousa, S., Ribeiro, I., Viana, F. L., Vale, A. P., Santos, S., & Cadime, I. (2017). Validity evidence of the Test of Word Reading for Portuguese elementary students. *European Journal of Psychological Assessment*, 33(6), 460–466. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000307>
- Compton, D. L., Fuchs, D., Fuchs, L. S., Bouton, B., Gilbert, J. K., Barquero, L. A., Cho, E., & Crouch, R. C. (2010). Selecting at-risk first-grade readers for early intervention: Eliminating false positives and exploring the promise of a two-stage gated screening process. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 327–340. <https://doi.org/10.1037/a0018448>
- Costa, L., Melo, A. S., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2019). A monitorização no quadro dos modelos multinível. Contributos para a identificação e intervenção atempada de alunos em risco. In I. Viana, L. Palhares, & F. Macedo (Orgs.), *Práticas de Flexibilidade Curricular em Diálogo* (pp. 47-54). Universidade do Minho. Instituto de Educação. Centro de Investigação em Estudos da Criança.

- Cruz, J., Mendes, S., Alves, D., Marques, S., & Cadime, I. (2023). Fluency training for struggling readers: Examining the effects of a Tier-2 intervention in third graders. *Education Sciences*, 13(9), 908. <https://doi.org/10.3390/educsci13090908>
- Cruz, J., Mendes, S., Marques, S., Rodrigues, B., Alves, D., Lemos, A. & Cadime, I. (2024). *Promover a fluência de leitura – Uma intervenção preventiva*. Universidade Lusíada Editora
- Daane, M.C., Campbell, J.R., Grigg, W.S., Goodman, M.J., & Orange, A. (2005). *Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences.
- Daniel, J., & Barth, A. (2023). Exploring reading profiles of rural school students. *Annals of Dyslexia*, 73, 235–259. <https://doi.org/10.1007/s11881-022-00276-y>
- Daniel, J., Barth, A., & Ankrum, E. (2023). Multicomponent reading intervention: A practitioner's guide. *The Reading Teacher*, 77(4), 473–484. <https://doi.org/10.1002/trtr.2265>
- Deeney, T. A. (2010). One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, 63(6), 440-450. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1>
- Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children*, 52(3), 219-232. <https://doi.org/10.1177/001440298505200303>
- Direção-Geral da Educação. (2024). *Referencial para a intervenção dos psicólogos em contexto escolar*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt>
- Donegan, R., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and writing*, 34(8), 1943–1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10123-y>

- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Ehri, L.C. (1997). Sight word learning in normal readers and dyslexics. In B. Blachman (Ed.), *Foundation of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*. (pp. 163-189). Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, J., & Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press.
- Esteves, S. (2013). *Fluência na leitura – Da avaliação à intervenção. Guia pedagógico*. Psicosoma.
- European Commission. (2012). *EU High level group of experts on literacy: Final report*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/34382>
- Fishstrom, S., Capin, P., Fall, A.-M., Roberts, G., Grills, A. E., & Vaughn, S. (2024). Understanding the relation between reading and anxiety among upper elementary students with reading difficulties. *Annals of Dyslexia*, 74, 123–141. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00299-7>
- Frye, E. M., & Gosky, R. (2012). Rapid word recognition as a measure of word-level automaticity and its relation to other measures of reading. *Reading Psychology*, 33(4), 350-366. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.521670>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Introduction to response to intervention: What, why, and how valid is it? *Reading Research Quarterly*, 41(1), 93–99. <http://www.jstor.org/stable/4151803>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Compton, D. L. (2012). Smart RTI: A next-generation approach to multilevel prevention. *Exceptional Children*, 78(3), 263-279. <https://doi.org/10.1177/001440291207800301>

- Fuchs, L. S., & Vaughn, S. (2012). Responsiveness-to-Intervention: a decade later. *Journal of Learning Disabilities, 45*(3), 195-203. <https://doi.org/10.1177/0022219412442150>
- Fuchs, L. S., Compton, D. L., Fuchs, D., Hollenbeck, K. N., Hamlett, C. L., & Seethaler, P. M. (2011). Two-stage screening for math problem-solving difficulty using dynamic assessment of algebraic learning. *Journal of Learning Disabilities, 44*(4), 372-380. <https://doi.org/10.1177/0022219411407867>
- 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*(3), 239-256. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_3
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C. M., Dimino, J., Santoro, L., & Linan-Thompson, S. (2008). *Assisting students struggling with reading: Response to intervention and multitier intervention for reading in the primary grades*. USA Department of Education.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness, 13*(2), 401-427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Griffith, L.W. & Rasinski, T.V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *Reading Teacher, 58*(2), 126–137. <https://doi.org/10.1598/RT.63.6.1>
- Griffiths, Y., & Stuart, M. (2011). Reviewing evidence-based practice for pupils with dyslexia and literacy difficulties. *Journal of Research in Reading, 36*(1), 96–116. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2011.01495.x>

- Guaresi, R., Silva, D. V., Oliveira, E. S. D., & Zamilute, H. G. (2018). Relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes de 4.º e 5.º ano do ensino fundamental. *Signo*, 43(77), 43-52. <https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.11505>
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006) Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>
- He, W., & Meyer, J. (2021). *MAP Growth universal screening benchmarks: Establishing MAP Growth as an affective universal screener*. NWEA
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hosp, M. K., Hosp, J. L., & Howell, K. W. (2016). *The ABCs of CBM: A practical guide to curriculum-based measurement* (2nd ed.). Guilford.
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-Cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. *Education Sciences*, 10(3), 52. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- Hudson, R. F., Isakson, C., Richman, T., Lane, H. B., & Arriaza-Allen, S. (2011). An examination of a small-group decoding intervention for struggling readers: Comparing accuracy and automaticity criteria. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 15–27. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00321.x>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32. <https://doi.org/10.1080/10573560802491208>

- Instituto de Avaliação Educativa. (2023a). *Estudo Diagnóstico das Aprendizagens 2023, Volume I – Apresentação de Resultados*.
- Instituto de Avaliação Educativa. (2023b). *Provas de Aferição do Ensino Básico 2023: Resultados Nacionais*.
- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Accuracy and fluency in list and context reading of skilled and RD groups: Absolute and relative performance levels. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 237–245. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00078>
- Johnson, E., Mellard, D. F., Fuchs, D., & McKnight, M. A. (2006). *Responsiveness to intervention (RTI): How to do it*. National Research Center on Learning Disabilities.
- Kim, K. K., Bryant, D. P., Bryant, B. R., & Park, Y. (2017). A synthesis of interventions for improving oral reading fluency of elementary students with learning disabilities. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61, 116–125. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1212321>.
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.3>
- Kuhn, M., Rasinski, T., & Zimmerman, B. (2014). Integrated fluency instruction: Three approaches for working with struggling readers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 71-82.
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., Morris, R., Morrow, L., Woo, D., Meisinger, E., Sevcik, R., Bradley, B., & Stahl, S. (2006). Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, 38(4), 357-387. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3804_1

- Kuhn, M.R., & Schwanenflugel, P.J. (2019). Prosody, pacing, and situational fluency (or why fluency matters for older readers). *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62(4), 363–368. <https://www.jstor.org/stable/48554415>
- LaBerge, D. & Samuels, S.A. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Landreth, S. J., & Young, C. (2021). Developing fluency and comprehension with the secondary fluency routine. *The Journal of Educational Research*, 114(3), 252-262. <https://doi.org/10.1080/00220671.2021.1910475>
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 50, 213–224. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Lopes, J. (2004). Ler ou não ler: Eis a questão! In J. Lopes, M. G. Velasquez, & P. P. Bártolo (Eds.), *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura* (pp. 13-51). Quarteto Editora.
- Maki, K. E., & Hammerschmidt-Snidarich, S. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *Journal of School Psychology*, 92, 148–165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2021). Identification of struggling readers or at risk of reading difficulties with one-minute fluency measures. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 34(10), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s41155-021-00174-z>
- Martins, M. A., Begeny, J. C., & Capellini, S. A. (2023). Translation and cultural adaptation of the HELPS Reading Fluency Program into Brazilian Portuguese: A report of systematic adaptation processes and initial evidence of efficacy. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1034749. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034749>

- Meisinger, E. B., Bloom, J. S., & Hynd, G. W. (2010). Reading fluency: implications for the assessment of children with reading disabilities. *Annals of Dyslexia*, 60(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11881-009-0031-z>
- Metsala, J. L., & David, M. D. (2022). Improving English reading fluency and comprehension for children with reading fluency disabilities. *Dyslexia*, 28(1), 79–96. <https://doi.org/10.1002/dys.1695>
- Morais, J., Araújo, L., Leite, I., Carvalho, C., Fernandes, S., & Querido, L. (2010). *Estudo Psicolinguístico: "Estabelecimento de Níveis de Referência do Desenvolvimento da Leitura e da Escrita do 1º ao 6º ano de Escolaridade"*. Relatório Final
- Moser, G. P., Sudweeks, R. R., Morrison, T. G., & Wilcox, B. (2014). Reliability of ratings of children's expressive reading. *Reading Psychology*, 35(1), 58–79. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.675417>
- Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Beisley, R., Sargent, S., & Rupley, W. (2013). Improving oral reading fluency through readers theatre. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(2), 163-179.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* (NIH Publication No. 00- 4769). U.S. Government Printing Office
- O'Connor, R. E., White, A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31-46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Paige, D. D., Rasinski, T. V., & Magpuri-Lavell, T. (2012). Is fluent, expressive reading important for high school readers? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(1), 67-76. <https://doi.org/10.1002/JAAL.00103>

- Paige, D.D. (2011). 16 minutes of “eyes-on-text” can make a difference: Whole-class choral reading as an adolescent fluency strategy. *Reading Horizons, 51*(1), 1–20.
- Pennington, B. F., Santerre-Lemmon, L., Rosenberg, J., MacDonald, B., Boada, R., Friend, A., Leopold, D. R., Samuelsson, S., Byrne, B., Willcutt, E. G., & Olson, R. K. (2012). Individual prediction of dyslexia by single versus multiple deficit models. *Journal of Abnormal Psychology, 121*(1), 212-224. <https://doi.org/10.1037/a0025823>
- Pikulski, J. J. (1990). Informal reading inventories. *The Reading Teacher, 43*(7), 514-516.
- Pinnell, G.S., Pikulski, J.J., Wixson, K.K., Campbell, J.R., Gough, P.B., & Beatty, A.S. (1995). *Listening to children read aloud*. U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific resources for education and learning. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher, 65*(8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher, 59*(7), 704–706. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.10>
- Rasinski, T. (2014). Fluency Matters. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 3-12.
- Rasinski, T.V. (1989). Fluency for everyone: Incorporating fluency instruction in the classroom. *The Reading Teacher, 42*(9), 690–693. <http://www.jstor.org/stable/20200275>
- Ribeiro, I., Ferreira, A., Fernandes, I., Leitão, C., Pereira, L., Mendonça, R., & Gomes, S. (2008). *Ler a par, o conhecimento vai aumentar*. Didáxis
- Rodrigues, B., Cadime, I., Freitas, T., Choupina, C., Baptista, A., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2022). Assessing oral reading fluency within and across grade levels: Development of

- equated test forms. *Behavior Research Methods*, 54, 3043-3054.
<https://doi.org/10.3758/s13428-022-01806-7>
- Seymour, P. (2005). Early reading development in European orthographies. In M. Snowling & C. Hulme (Eds). *The science of reading: A handbook* (pp. 296–315). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch16>
- Shany, M., & Share, D. L. (2011). Subtypes of reading disability in a shallow orthography: A double dissociation between accuracy-disabled and rate-disabled readers of Hebrew. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 64–84. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0047-4>
- Shinn, M. R., & Good III, R. H. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to Reading. *School Psychology Review*, 21(3), 459. <https://doi.org/10.1080/02796015.1992.12085629>
- Sparks, R. L. (2021). Identification and characteristics of strong, average, and weak foreign language readers: The simple view of reading model. *The Modern Language Journal*, 105(2), 507-525. <https://doi.org/10.1111/modl.12711>
- Stahl, S. A., Heuback, K., & Holcomb, A. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research*, 37(1), 25–60. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3701_2
- Steinle, P. K., Stevens, E., & Vaughn, S. (2022). Fluency interventions for struggling readers in Grades 6 to 12: A research synthesis. *Journal of Learning Disabilities*, 55(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/0022219421991249>
- Stentiford, L., Koutsouris, G., & Norwich, B. (2018). A systematic literature review of the organisational arrangements of primary school-based reading interventions for struggling readers. *Journal of Research in Reading*, 41(S1), S197–S225. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12264>
- Sucena, A. & Castro, S. L. (2010). *Aprender a Ler e Avaliar a Leitura. O TIL: Teste de Idade de Leitura* (2.^a ed.). Almedina.

- Sucena, A. & Castro, S. L. (2012). *ALEPE – Avaliação da leitura em Português Europeu*. CEGOC.
- The jamovi project (2022). Jamovi. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from <https://www.jamovi.org>
- 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). International Reading Association
- Tyler, B. & Chard, D. (2000). Focus on Inclusion: Using readers theatre to foster fluency in struggling readers: A twist on the repeated reading strategy. *Reading and Writing Quarterly*, 16(2), 163–168. <https://doi.org/10.1080/105735600278015>
- Vale, A. P., Sucena, A., & Viana, F. (2011). Prevalência da dislexia entre crianças do 1.º ciclo do ensino básico falantes do português europeu. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 45-56. <https://hdl.handle.net/1822/17195>
- Vale, A.P. (2018). Instrumentos de avaliação da leitura em língua portuguesa: Análise crítica. In O. Moura, M. Pereira, & M. R. Simões (Coords.), *Dislexia: Teoria, Avaliação e Intervenção* (pp. 157-207). Pactor.
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J. M., Denton, C. D., & Francis, D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3-21.
- Vaz, P., Martins, A. & Correia, L. (2017). Monitorização do progresso do aluno na identificação de risco na leitura. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 612–630. <https://doi.org/10.1590/19805314>
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2010). *PRP – Prova de Reconhecimento de Palavras. Manual Técnico*. CEGOC

- Viana, F. L., Ribeiro, I., Vale, A. P., Chaves-Sousa, S., Santos, S., & Cadime, I. (2014). *TLP– Teste de Leitura de Palavras*. CEGOC-TEA.
- Virinkoski, R., Lerkkanen, M.-K., Eklund, K., & Aro, M. (2022). Special education teachers' identification of students' reading difficulties in grade 6. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(1), 59–72. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833241>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-Analyses of the Effects of Tier 2 Type Reading Interventions in Grades K-3. *Educational psychology review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M., & Reutebuch, C. K. (2008). A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21(4), 317-347. <https://doi.org/10.1007/s11145-007-9085-7>
- Wu, S., Stratton, K. K., & Gadke, D. L. (2020). Maximizing repeated readings: The effects of a multicomponent reading fluency intervention for children with reading difficulties. *Contemporary School Psychology*, 24(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00248-x>
- Wyse, A. E., Stickney, E. M., Butz, D., Beckler, A., & Close, C. N. (2020). The potential impact of COVID-19 on student learning and how schools can respond. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 39(3), 60–64. <https://doi.org/10.1111/emip.12357>
- Young, C., & Ortleib, E. (2018). Implementing readers theater in secondary classrooms. *Reading Psychology*, 39, 879–897. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555364>
- Young, C., & Rasinski, T. (2018). Readers theatre: effects on word recognition automaticity and reading prosody. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 475-485. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12120>

- Zimmerman, B. S., Rasinski, T. V., Was, C. A., Rawson, K. A., Dunlosky, J., Kruse, S. D., & Nikbakht, E. (2019). Enhancing outcomes for struggling readers: Empirical analysis of the fluency development lesson. *Reading Psychology*, 40(1), 70-94.
<https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555365>
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), 211–217.
<https://doi.org/10.1080/00405849109543502>

Anexos**Anexo 1**

Programas de Intervenção em Fluência de Leitura

Programa/autores	Competências alvo de intervenção	Participantes		Procedimentos de treino	Intensidade e Duração				Responsável pela implementação
		N	Escolaridade		N.º de Sessões	Duração (minutos)	Extensão (semanas)	Frequência Semanal	
Adaptação do FDL (Fluency Development Lesson) (Zimmerman et al., 2019)	Fluência de leitura	30	1.º - 3.º	Modelagem da leitura por um modelo; discussão sobre o significado do texto; leitura repetida em coro; leitura a pares (1 ou 2 vezes); análise de palavras difíceis do texto; leitura independente em voz alta; feedback corretivo e de desempenho por parte dos pares; treino em casa.	19	40	5	s/d	Estudantes de pós-graduação em ensino da leitura
Intervenção multicomponente de fluência de leitura (Wu et al., 2019)	Fluência de leitura	3	5.º e 7.º	Visualização de comportamentos esperados durante a leitura (prestar atenção, seguir instruções, apontar para o texto durante a leitura); leituras repetidas (4 vezes), feedback corretivo (com segmentação silábica, instrução de competências consideradas pré-requisitos para a leitura (sons de letras, combinações de sons de letras e sílabas), gramática, “phrase drill” ¹ , recompensas face ao comportamento e desempenho do aluno.	s/d	25 a 30	14 a 18	2	investigador
Secondary Fluency Routine (Landreth & Young, 2021)	Fluência da leitura	39	7.º e 8.º	Leituras repetidas, leitura em coro, teatro de leitores, instrução direta, modelagem de leitura fluente pelo professor, feedback.	s/d	10	18	5	Professora das turmas de intervenção de leitura
SpellRead™ (Metsala & David, 2022)	Fluência da leitura Precisão da leitura	133	3.º - 5.º	Consciência fonológica, correspondência grafema-fonema, decodificação, leitura dividida discussão sobre o texto, escrita livre, treino em casa	80	90	s/d	2	Profissionais treinados

¹ usado quando os alunos conseguem ler a palavra isolada corretamente, mas não em contexto. O técnico pronuncia corretamente a palavra, o aluno repete a palavra e depois o aluno lê frases de 3 a 5 palavras que contenham a palavra que errou.

Programa/autores	Competências alvo de intervenção	Participantes		Procedimentos de treino	Intensidade e Duração				Responsável pela implementação
		N	Escolaridade		N.º de Sessões	Duração (minutos)	Extensão (semanas)	Frequência Semanal	
HELPS-PB Tradução e Adaptação do HELPS (Helping Early Literacy With Practice Strategies) (Martins et al., 2023)	Fluência de leitura	23	3.º - 5.º	Leituras cronometradas, leituras repetidas de textos adequados ao nível de desempenho do aluno, modelagem da leitura, definição de metas de desempenho, feedback, sistema de recompensas	30	12-14	9	3	Investigadora
Ouvir, Falar, Ler e Escrever (Azevedo, 2020)	Fluência de leitura Precisão da leitura de textos e de palavras isoladas Escrita de palavras	54	2.º	Leituras repetidas (de listas de palavras e textos narrativos e de desenhos animados), leitura em sombra, leitura em coro e leitura silenciosa, estabelecimento de objetivos de leitura, feedback corretivo imediato, leitura prévia de palavras difíceis, modelagem de leitura fluente, gravação e audição da leitura, treino de escrita, treino em casa.	30	60	10	3	Professor de apoio educativo e psicólogo
Promoção da Fluência da Leitura (Cruz et al., 2023)	Fluência de leitura	345	3.º	Exploração de conhecimentos prévios, leitura prévia de palavras difíceis, leituras repetidas, modelagem de leitura fluente, leitura em eco, leitura individual, reconto, leitura dividida, autoavaliação, treino em casa e estratégias motivacionais (elogios, feedback corretivo, estabelecimento de metas), gravação e audição da leitura.	22	50-60	11 semanas	2	Psicólogos e professores treinados