ipluso INSTITUTO POLITÉCNICO DA LUSOFONIA | ESEL ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA LUSOFONIA

A importância da fluência leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso com alunos do 2.º ano

Sara Santos Mata

Relatório Final da Prática de Ensino Supervisionada

Orientador: Professora Doutora Gorete Fonseca, Universidade ESEL

Lisboa
2026

ipluso INSTITUTO POLITÉCNICO DA LUSOFONIA ESEL ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DA LUSOFONIA

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Sara Santos Mata

A importância da fluência leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico - um estudo de caso com alunos do 2.º ano

Orientadora: Professora Doutora Gorete Fonseca

Lisboa,

maio de 2026

VERSÃO FINAL

Relatório de Estágio de Mestrado defendido por Sara Santos Mata em provas públicas no IPLUSO – Instituto Politécnico da Lusofonia no dia 27/07/2026, perante o júri, nomeado pelo Despacho do Presidente n.º: 11/2026, de 22 de junho, com a seguinte composição:

Presidente: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves (IPLUSO Instituto Politécnico da Lusofonia);

Vogais: Professor Doutor Luís Filipe Batista Mestre (ISEC Lisboa - Instituto Superior de Educação e Ciências) – Arguente;

Orientador: Professora Doutora Maria Gorete Ramos Fonseca (IPLUSO Instituto Politécnico da Lusofonia).

"A leitura é, provavelmente, uma outra maneira de estar em um lugar." - ***José Saramago***

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e tem como finalidade analisar a importância da fluência leitora no desenvolvimento da competência leitora em alunos do 2.º ano do 1.º CEB. A leitura é entendida como um processo complexo que integra a descodificação, a fluência e a compreensão, assumindo a fluência um papel central na mediação entre o reconhecimento automático das palavras e a compreensão textual.

A investigação desenvolveu-se sob a forma de um estudo de caso, enquadrado num paradigma interpretativo, recorrendo a uma metodologia de natureza qualitativa. O estudo realizou-se numa turma do 2.º ano, na qual foram realizadas quatro avaliações de leitura cronometrada, registando-se o número de palavras lidas corretamente por minuto. A recolha de dados fez-se por observação participante, notas de campo e tabelas de registo, permitindo uma análise sistemática da evolução do desempenho leitor dos alunos.

A intervenção pedagógica integrou estratégias de promoção da fluência leitora, nomeadamente a leitura modelo, a leitura repetida e a leitura assistida, aplicadas com textos narrativos e poéticos adequados ao nível etário. Os resultados evidenciam uma progressão gradual da fluência leitora da maioria dos alunos, refletida no aumento da velocidade e da precisão de leitura, bem como numa melhoria da expressividade e da confiança leitora. Verificou-se, ainda, que fatores emocionais associados a contextos avaliativos formais podem influenciar o desempenho dos alunos.

Os dados revelam que a avaliação sistemática da fluência leitora constitui um instrumento pedagógico relevante para monitorizar o desenvolvimento da leitura, identificar dificuldades específicas e apoiar a tomada de decisões pedagógicas. O estudo reforça a importância de práticas intencionais e recorrentes para a promoção da fluência leitora, enquanto condição essencial para a compreensão e, posteriormente, ter um melhor sucesso educativo no 1.º CEB.

Palavras-chave: Avaliação; Fluência leitora; Intervenção; Leitura; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Résumé

Le présent rapport a été élaboré dans le cadre de la Pratique d'Enseignement Supervisée du Master en Éducation Préscolaire et Enseignement du 1er Cycle de l'Enseignement de Base, et a pour objectif d'analyser l'importance de la fluidité de lecture dans le développement de la compétence de lecture chez des élèves de 2e année du 1er Cycle de l'Enseignement de Base. La lecture est comprise comme un processus complexe qui intègre le décodage, la fluidité et la compréhension, la fluidité jouant un rôle central de médiation entre la reconnaissance automatique des mots et la compréhension du texte.

La recherche s'est développée sous la forme d'une étude de cas, inscrite dans un paradigme interprétatif, recourant à une méthodologie de nature qualitative. Le contexte empirique correspondait à une classe de 2e année, dans laquelle quatre évaluations de lecture chronométrée ont été réalisées, en enregistrant le nombre de mots lus correctement par minute. La collecte de données a inclus l'observation participante, des notes de terrain et des tableaux d'enregistrement, permettant une analyse systématique de l'évolution des performances de lecture des élèves.

L'intervention pédagogique a intégré des stratégies de promotion de la fluidité de lecture, notamment la lecture modèle, la lecture répétée et la lecture assistée, appliquées à des textes narratifs et poétiques adaptés au niveau d'âge. Les résultats mettent en évidence une progression graduelle de la fluidité de lecture de la majorité des élèves, reflétée par l'augmentation de la vitesse et de la précision de lecture, ainsi que par une amélioration de l'expressivité et de la confiance en lecture. Il a également été constaté que des facteurs émotionnels associés à des contextes évaluatifs formels peuvent influencer les performances des élèves.

Il est conclu que l'évaluation systématique de la fluidité de lecture constitue un outil pédagogique pertinent pour suivre le développement de la lecture, identifier des difficultés spécifiques et soutenir la prise de décisions pédagogiques. L'étude renforce l'importance de pratiques intentionnelles et récurrentes pour la promotion de la fluidité

de lecture, en tant que condition essentielle à la compréhension et, par la suite, à un meilleur succès éducatif au sein du 1er Cycle de l'Enseignement de Base.

Mots-clés: Évaluation; Fluidité de lecture; Intervention; Lecture; 1er Cycle de l'Enseignement de Base.

Abstract

This report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's in Pre-School Education and Primary Education (1st CEB) and aims to analyze the importance of reading fluency in the development of reading competence among 2nd-year primary school students. Reading is understood as a complex process that integrates decoding, fluency, and comprehension, with fluency playing a central role in mediating between automatic word recognition and textual comprehension.

The research was conducted as a case study, framed within an interpretive paradigm, employing a qualitative methodological approach. The empirical context consisted of a 2nd-year class, in which four timed reading assessments were conducted, recording the number of words read correctly per minute. Data collection included participant observation, field notes, and recording tables, enabling systematic analysis of students' reading performance development.

The pedagogical intervention incorporated reading fluency promotion strategies, namely modeled reading, repeated reading, and assisted reading, applied through narrative and poetic texts appropriate to the age level. The results demonstrate gradual progression in reading fluency among most students, reflected in increased reading speed and accuracy, as well as improved expressiveness and reading confidence. Furthermore, it was observed that emotional factors associated with formal assessment contexts may influence student performance.

The study concludes that systematic assessment of reading fluency constitutes a relevant pedagogical instrument for monitoring reading development, identifying specific difficulties, and supporting pedagogical decision-making. The research reinforces the importance of intentional and recurring practices for promoting reading fluency as an essential condition for comprehension and, subsequently, for achieving greater educational success in primary education.

Keywords: Evaluation; Intervention; Reading; Reading Fluency; 1st Cycle.

Agradecimentos

Chegar ao fim deste mestrado significa muito para mim. Foi uma grande caminhada, um CTeSP, uma licenciatura e um mestrado. Foram muitos os desafios, as aprendizagens e sobretudo as pessoas que tornaram este sonho possível.

Assim agradeço às duas instituições que me acolheram e me deram as bases, o conhecimento e toda a formação académica, a Escola Superior de Educação Almeida Garrett e à Escola Superior de Educação da Lusofonia.

A todos os docentes que passaram nestes últimos anos e que contribuíram para o meu crescimento profissional e pessoal, em particular à Professora Doutora Gorete Fonseca, minha orientadora, pela sua orientação rigorosa, pelo apoio constante ao longo deste trabalho. A sua disponibilidade, os seus conselhos e a partilha de conhecimento científico, obrigada pela confiança que depositou em mim e no meu trabalho.

Ao colégio, por me ter acolhido tão bem para a realização de dois estágios em 1.º Ciclo, em especial à Professora Ana Luísa Ribeiro, por todo o carinho, disponibilidade, apoio e partilha de conhecimento. Manifesto igualmente a minha gratidão às restantes docentes de 1.º Ciclo, em particular às Professoras Débora Fernandes e Tânia Horta, pela forma atenciosa como me receberam, pela colaboração e dedicação que sempre demonstraram, muito obrigada.

Às minhas colegas e amigas de curso, dirijo também um agradecimento da partilha desta caminhada, dos momentos de entreajuda e das conversas que tornaram os dias mais leves e desafiantes ao mesmo tempo. Especialmente à minha amiga Margarida Lucas, que me marcou principalmente nestes últimos anos de licenciatura e mestrado, o meu sincero agradecimento pela nossa amizade, pelo apoio incondicional e por ter estado sempre presente nos momentos mais difíceis e nos mais importantes deste percurso.

Aos meus pais e à família, pelo esforço que sempre fizeram para me darem o melhor e pelo sacrifício que fizeram ao longo da vida, para poder ter estas oportunidades de realizar este curso. Agradeço também, de uma forma especial, à pessoa responsável por aqui estar, o meu marido, por todo o apoio que me deu desde o início desta minha grande caminhada, aquele que esteve sempre ao meu lado acreditando em mim, mesmo nos momentos em que eu própria duvidei.

Por fim, às minhas três estrelinhas, os meus avós paternos e mais recentemente ao meu avô materno, que me têm acompanhado e guiado, onde quer que estejam.

Lista de abreviaturas

CEB	Ciclo do Ensino Básico
ESEL	Escola Superior de Educação da Lusofonia
FORI	*Fluency-Oriented Reading Instruction*
IAVE	Instituto de Avaliação Educativa
IPLUSO	Instituto Politécnico da Lusofonia
NIM	*Neurological Impress Method* (Método de Impressão Neurológica)
PALS	*Peer-Assisted Learning Strategies*
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PIRLS	*Progress in International Reading Literacy Study*
PISA	*Programme for International Student Assessment*
PPM	Palavras Por Minuto
PLCM	Palavras Lidas Corretamente por Minuto

Índice Geral

Resumo 5

Agradecimentos 8

Lista de abreviaturas 9

Introdução 13

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Conceptual 16

1. Leitura 16

1.1. A decifração 18

1.2. A compreensão 20

1.3. A precisão 22

1.3.1. Avaliação da precisão leitora 23

1.3.2. Impactos da precisão leitora no desenvolvimento da leitura 24

1.3.3. Impactos pedagógicos da avaliação da precisão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico 25

2. Fluência 25

2.1. Estratégias de promoção da fluência de leitura 31

2.1.1. Leitura modelo 31

2.1.2. Leitura Repetida 32

2.1.3. Leitura Assistida 35

2.2. Estratégias de Fluência: o Papel da Automaticidade 39

2.2.1. Leitura Coral 41

2.2.2. Teatro de Leitores (Readers' Theatre) 42

2.2.3. Tutoria de Pares e Estratégias de Aprendizagem Cooperativa 43

2.3. A Prosódia como Dimensão Central das Estratégias de Fluência 44

2.4. Características das Intervenções Eficazes na Fluência Leitora: Evidências da Investigação 46

2.5. O Papel do Feedback e da Monitorização do Progresso nas Estratégias de Fluência 47

2.6. Articulação entre as Estratégias de Fluência e os Tipos de Texto 48

2.7. A Relação entre Fluência, Motivação e Identidade Leitora 49

3. Síntese e Implicações Pedagógicas 51

Capítulo II – Metodologia 53

1. Problemática /ponto de partida 53

2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação 55

2.1. Caracterização do meio e da escola 55

2.2. Caracterização da turma 56

3. Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação 58

3.1. Epistemologia da investigação 58

3.2. Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio 60

3.3. Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto 70

3.4. Ética do Projeto 72

Capítulo III – Análise dos resultados da pesquisa empírica 73

1. Resultados 73

1.1 Padrões de desempenho por sexo e tipo de escola: convergências com o referencial nacional 83

1.2 Heterogeneidade e alunos em risco: paralelismos com o panorama nacional 85

2 Discussão teórica dos resultados 87

Conclusão 92

Referências Bibliográficas 96

Apêndices 106

Apêndice A - Notas de Campo 106

Índice de Imagens

Imagem 1 - Texto "A história da princesa do garfo" do Manual Plim! 62
Imagem 2 - Texto "Quando eu nasci" do Manual Plim! 66
Imagem 3 - Texto A da prova do IAVE 68
Imagem 4 - Texto B da Prova IAVE 69
Imagem 5 - Dados do relatório do IAVE 2025 78

Índice de Figuras

Figura 1 - Relação recíproca entre fluência e a compreensão 29

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Primeira leitura do Texto: "A história da princesa do garfo" 64
Tabela 2 – Segunda leitura do texto: "A história da princesa do garfo" 65
Tabela 3 – Terceira leitura do Texto: "Quando eu nasci" 67
Tabela 4 - Leitura da Prova IAVE 70
Tabela 5- Registo dos resultados obtidos na primeira atividade 74
Tabela 6 - Registo dos resultados obtidos na segunda atividade 75
Tabela 7 - Registo dos resultados obtidos na terceira atividade 76
Tabela 8 - Registo dos resultados obtidos na prova do IAVE 77
Tabela 9 - Síntese do desempenho dos alunos por leitura 83
Tabela 10- Diferenças de desempenho por sexo no referencial nacional 2025 84
Tabela 11- Diferenças de desempenho por tipo de escola no referencial nacional 2025 85

Índice de Gráficos

Gráfico 1 - Média de palavras lidas por minuto nas quatro leituras 80
Gráfico 2 - Evolução de três alunos da turma com desempenhos iniciais diferentes 82

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação da Lusofonia do Instituto Politécnico da Lusofonia – IPLUSO, na valência de 1.º CEB, cujo término culmina na realização deste documento como condição para a obtenção do grau de mestre. Este estágio constituiu uma oportunidade de observação e participação ativa em contexto real de ensino, concretizadas através da conceção e implementação de um projeto de atividades numa turma de 2.º ano do 1.º CEB.

Para além do seu carácter avaliativo, o relatório assume uma tripla dimensão formativa. Do ponto de vista formativo pessoal, o processo de escrita possibilita fazer um exercício crítico sobre a própria ação de docente, permitindo compreender as decisões tomadas, analisar os seus efeitos e delinear caminhos de melhoria. Do ponto de vista profissional, potencia a articulação entre teoria e prática, exigindo a integração coerente entre modelos teóricos, evidências científicas e práticas observadas. Já do ponto de vista científico, a produção de conhecimento sistematizado em volta de uma problemática educativa permite acrescentar informação relevante para uma reflexão pedagógica e investigação futura.

A leitura constitui um pilar fundamental no processo educativo, assumindo um papel central no desenvolvimento académico, cognitivo e social do ser humano. Esta deve ser promovida muito cedo, pois num mundo atual em que domina a tecnologia, a prática da leitura torna-se a ligação essencial nos diferentes tempos das nossas vidas, ou seja, o passado, o presente e o futuro.

Num mundo em constante mudança, a leitura representa uma competência abrangente, que atravessa todas as áreas do conhecimento e é necessária ao ser humano ao longo de toda a vida. A sua relevância não se esgota na aquisição inicial das competências básicas de descodificação, mas estende-se à capacidade de construir sentido, interpretar e comunicar em diferentes contextos culturais, sociais e profissionais.

Na verdade, a leitura é muito mais do que descodificar palavras. Ler implica compreender, interpretar e refletir criticamente sobre a informação, processos que apenas

se tornam verdadeiramente eficazes quando o leitor domina a fluência leitora. A fluência na leitura é composta pela competência de ler com precisão, rapidez e expressividade, permitindo ao leitor focar-se na compreensão do texto. Assim, investir no desenvolvimento da fluência leitora nos primeiros anos de escolaridade torna-se essencial para garantir que os alunos não só aprendem a ler, mas leem para aprender, transformando-se em leitores autónomos, competentes e motivados ao longo da vida.

Durante a prática desenvolvida em contexto de estágio evidenciou-se a relevância da competência leitora no percurso escolar de todos os alunos, assumindo-se a leitura como condição transversal de acesso ao conhecimento. Ao observar o desempenho do grupo, tornou-se evidente que algumas crianças apresentavam dificuldades significativas no domínio da leitura: liam de forma lenta e silábica, com um ritmo hesitante, em voz demasiado baixa, sem respeitar a pontuação e sem recorrer à entoação ou à expressividade adequadas à situação comunicativa. Estas limitações refletiam-se igualmente na capacidade de compreender e refletir sobre os textos, comprometendo o acesso pleno ao significado dos mesmos. Foi precisamente este diagnóstico que motivou o interesse em aprofundar e trabalhar a competência leitora como tema central da intervenção pedagógica. De acordo com as Orientações Curriculares e com as Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º CEB, a leitura representa um domínio central de desenvolvimento, constituindo-se simultaneamente como um meio e um fim educativo.

Desta forma, a temática central investigada consiste na importância da fluência leitora no 1.º CEB, tendo sido desenvolvido um estudo de caso com uma turma do 2.º Ano. O interesse em abordar esta área deve-se ao peso que tem na consolidação das competências de literacia e, juntamente com a verificação de que a avaliação sistemática da fluência leitora constitui um instrumento pedagógico fundamental na monitorização do desempenho dos alunos e na definição de estratégias de intervenção adequadas. Assim, a presente investigação procurou compreender de que forma a avaliação recorrente da fluência pode promover o desenvolvimento da capacidade leitora e apoiar práticas pedagógicas mais eficazes.

Deste modo, a questão orientadora definida para este estudo foi a seguinte: De que forma a avaliação sistemática da fluência leitora pode contribuir para compreender e promover o desenvolvimento da competência leitora em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?

Relativamente à sua organização, o relatório está dividido em três capítulos principais compostos por secções formais e complementares. O Capítulo I, referente ao

enquadramento teórico-conceptual apresenta uma revisão da literatura sobre os processos de aprendizagem da leitura, explorando os seus processos fundamentais, a decifração, a compreensão e a precisão leitora, sendo esta última analisada quer do ponto de vista da sua avaliação, quer das suas implicações no desenvolvimento da leitura e das práticas pedagógicas no 1.º CEB. Seguidamente, aprofunda-se o conceito de fluência leitora e apresentam-se as principais estratégias de promoção da fluência, nomeadamente a leitura modelo, a leitura repetida e a leitura assistida. O capítulo prossegue com a exploração das bases teóricas das estratégias de fluência, destacando o papel da automaticidade e abordando práticas como a leitura coral, o teatro de leitores, a tutoria de pares e a prosódia. São ainda apresentadas as características das intervenções eficazes, com especial atenção ao papel do feedback e da monitorização do progresso, bem como a articulação entre as estratégias de fluência e os tipos de texto e a relação entre fluência, motivação e identidade leitora. O capítulo encerra com uma síntese das implicações pedagógicas decorrentes da revisão da literatura efetuada.

O capítulo II apresenta a metodologia, caracteriza o contexto escolar onde decorreu a intervenção, fundamenta as opções metodológicas adotadas, descreve as técnicas de recolha de dados e explicita o processo da investigação, assumindo-o como estudo de caso. O capítulo III, relativo à análise e discussão dos resultados apresenta os dados recolhidos na intervenção, interpretando-os de acordo com os referenciais teóricos previamente analisados, procurando evidenciar implicações educativas e contributos para a prática docente. Por fim, apresentam-se a conclusão, as referências bibliográficas, os apêndices e anexos, que sistematizam os instrumentos de recolha de dados e notas de campo.

Portanto, o presente relatório pretende constituir uma reflexão rigorosa e fundamentada sobre o percurso de estágio e ainda oferecer contributos relevantes para a compreensão do papel da avaliação na promoção da fluência leitora. Acredito que este estudo não só reforça a importância da leitura como instrumento fundamental de desenvolvimento académico e social, mas sustenta ainda a necessidade de construir mais práticas pedagógicas ajustadas à diversidade dos alunos, garantindo-lhes oportunidades justas de aprendizagens e de sucesso educativo.

Capítulo I - Enquadramento Teórico-Conceptual

1. Leitura

A leitura é uma das competências mais complexas e fundamentais do desenvolvimento humano, sendo simultaneamente um processo cognitivo, linguístico e social. Apesar de parecer algo natural, segundo Borges da Silva (2018), ler é muito mais do que decifrar símbolos gráficos, é um ato de construção de sentido que envolve múltiplos processos mentais e linguísticos. Também Rodrigues Correia (2008) sublinha que a leitura se traduz na capacidade de transformar símbolos escritos em significados, integrando a descodificação, a fluência e a compreensão.

As primeiras investigações sobre a leitura consideravam-se uma atividade essencialmente mecânica, limitada à simples correspondência entre grafemas e fonemas. No entanto, a investigação mais recente veio reconfigurar este entendimento, reconhecendo a leitura como um processo construtivo e interativo, no qual o leitor, o texto e o contexto participam de forma integrada. Esta mudança de paradigma, documentada por Ehri (2005), reconhece que o leitor deixa de ser um mero recetor de informação e passa a ser um construtor ativo de significados, mobilizando conhecimentos prévios, experiências pessoais e objetivos específicos de leitura para construir sentido a partir do texto.

Segundo Sim-Sim et al. (1997):

> Por leitura entende-se o processo interactivo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro reconstrói o significado do segundo. A extracção do significado e a consequente apropriação da informação veiculada pela escrita são os objectivos fundamentais da leitura, dependendo o nível de compreensão atingido do conhecimento prévio que o leitor tem sobre o assunto e do tipo de texto em presença. (p.27)

Ao contrário da oralidade, que resulta de um processo de aquisição natural, a leitura constitui uma competência culturalmente construída, uma vez que não resulta de forma espontânea nem universal. A sua aquisição implica um ensino sistemático e intencional, que não se limita à aprendizagem inicial da correspondência grafema-fonema, ainda que esta seja indispensável, mas que se desenvolve de forma progressiva e contínua, acompanhando o percurso formativo e pessoal do leitor ao longo da vida.

Segundo o Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990), amplamente adotado na investigação portuguesa (Borges da Silva, 2018; Sim-Sim, 2007), a competência leitora resulta da interação entre duas componentes fundamentais: a descodificação, isto é, a capacidade de converter símbolos gráficos em

palavras orais, e a compreensão linguística, ou seja, a capacidade de extrair e integrar o significado das palavras e das frases. Este modelo defende que a leitura como compreensão é o produto da articulação eficiente entre estas duas dimensões: sem descodificação, o leitor não acede ao texto; sem compreensão, a leitura é destituída de sentido. Revisões posteriores deste modelo, segundo (Kendeou et al. 2009) sublinham que embora conceptualmente útil pela sua simplicidade, é necessário reconhecer que outros fatores, como o conhecimento vocabular, a memória de trabalho e as competências de reflexão sobre o próprio pensamento, também influenciam significativamente a compreensão leitora.

Em ortografias de profundidade intermédia, como é o caso do português, Cadime et al. (2017) demonstram que a fluência de leitura oral desempenha um papel mediador crítico entre o reconhecimento de palavras e a compreensão, confirmando de uma forma prática a relevância desta capacidade no sistema ortográfico português.

A leitura constitui um processo complexo que envolve a coordenação de diversos mecanismos cognitivos. Nos estágios iniciais da aprendizagem, o foco incide sobretudo na descodificação do código escrito, exigindo uma atenção particular às correspondências entre grafemas e fonemas. À medida que a prática se consolida e a automatização se desenvolve, emerge a fluência leitora, entendida como a capacidade de ler com precisão, rapidez e adequada expressividade prosódica.

Assim, o ato de ler pressupõe, antes de tudo, a compreensão do enunciado escrito, configurando-se como um processo de construção de sentido que resulta da integração de múltiplas competências linguísticas, cognitivas e experienciais. Trata-se de uma competência de natureza linguística, assente na representação gráfica da linguagem verbal, o que pressupõe a possibilidade de transpor para a escrita tudo o que pode ser dito e, inversamente, de oralizar o que está escrito. Ler corresponde, assim, não apenas a decifrar palavras, mas sobretudo a construir significado, a aceder à informação e a interpretar o texto.

A leitura não deve ser vista como algo simples, mas antes percecionada como um processo multidimensional que exige competências linguísticas, cognitivas, motivacionais e afetivas. O reconhecimento da palavra escrita representa a etapa inicial deste processo, entendido como a capacidade de estabelecer a correspondência entre a forma gráfica da palavra e a sua representação oral. Esta correspondência envolve a conversão dos grafemas em padrões fonológicos que permitem aceder a unidades

portadoras de significado. O ato de decifrar ou descodificar traduz-se, portanto, na identificação das palavras escritas, estabelecendo a correspondência entre a sequência de letras e a sequência de sons que lhes estão associados na língua.

O prazer de ler e o envolvimento emocional com o texto são determinantes na consolidação de hábitos de leitura e no aumento da autonomia e sentido crítico dos leitores. A leitura tem diversas funções, apresentando-se como uma ferramenta de acesso ao conhecimento, um meio de comunicação e/ou uma forma de expressão cultural. Permite conhecer o mundo ao nosso redor, desenvolver o pensamento crítico e construir identidades. Envolve ainda múltiplas dimensões interdependentes que contribuem para a formação de um leitor competente. Segundo Sim-Sim et al. (1997):

> Assim na perspectiva da educação básica, é função da escola fazer de cada aluno um leitor fluente e crítico, capaz de usar a leitura para obter informação, organizar o conhecimento e usufruir o prazer recreativo que a mesma pode proporcionar. Se nos primeiros anos de escolaridade uma atenção particular é devida aos processos de descodificação e automatização, há que desenvolver nos anos subsequentes técnicas de consulta e estratégias de estudo, proporcionando ao longo de todo o percurso escolar situações que fomentem o gosto pela leitura e que sedimentem os hábitos que caracterizam os leitores fluentes. (p.28)

Assim sendo, a leitura é muito mais do que um simples ato de decifração; é uma competência transversal e transformadora, que acompanha o ser humano ao longo de toda a sua vida. O seu desenvolvimento gradual exige um ensino intencional, sistemático e estimulante, capaz de promover não apenas o gosto genuíno pela leitura, mas também as capacidades técnicas que lhe estão implícitas. Neste sentido, importa compreender com maior profundidade os processos que tornam possível o ato de ler, sendo a decifração o ponto de partida essencial para a construção de um leitor fluente e competente.

1.1. A decifração

O primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura é a decifração correspondendo à fase de identificação das palavras escritas. Como afirma Morais (1997): "Para aprender a ler, a criança terá de compreender em que consiste a leitura e descobrir o próprio alfabeto. Desconhecendo estas duas condições toma-se difícil que o consiga." (p. 118) Este processo implica a diferenciação visual de cada letra do alfabeto e a sua relação com o correspondente som, de modo a formar unidades linguísticas significativas.

A capacidade de descodificação não se desenvolve de forma uniforme. Ehri (2005) propõe um modelo de desenvolvimento por fases, identificando quatro etapas principais:

a **fase pré-alfabética** (onde as crianças reconhecem palavras por pistas visuais), a **fase alfabética parcial** (reconhecimento de algumas correspondências grafema-fonema), a **fase alfabética completa** (descodificação sistemática) e a **fase alfabética consolidada** (reconhecimento automático de padrões ortográficos). Este modelo ajuda a compreender que alunos podem situar-se em diferentes fases desta progressão contínua de desenvolvimento.

A consciência fonológica desempenha um papel crítico neste processo. Freitas et al. (2007) referem que a consciência fonológica é "entendida como a capacidade de identificar e de manipular as unidades do oral. O treino sobre as unidades do oral deve, assim, preceder à introdução das unidades do código alfabético." (p.8)

Esta competência não é, contudo, homogénea. Organiza-se em diferentes níveis de complexidade, que refletem o grau de consciência que a criança é capaz de identificar e manipular. Segundo Freitas et al. (2007):

> Se pensarmos na unidade *palavra*, a capacidade que a criança tem de a isolar num contínuo de fala e a capacidade que tem de identificar unidades fonológicas no seu interior é entendida como expressão da sua consciência fonológica. Esta subdivide-se em três tipos: (i) ao isolar sílabas, a criança revela *consciência silábica* (pra . tos); (ii) ao isolar unidades dentro da sílaba, revela *consciência intrassilábica* (pr.a — t.os); (iii) ao isolar sons da fala, revela *consciência fonémica* ou *segmenta*l (p.r.a.t.o.s). (p.9)

A decifração constitui uma etapa essencial no percurso de aprendizagem da leitura, correspondendo à identificação das palavras escritas através da correspondência entre grafemas e fonemas. Apesar disso, esta fase não ocorre de forma isolada nem imediata. A autora Viana (2002) sublinha que a aprendizagem da leitura constrói-se de forma progressiva, apoiando-se em capacidades linguísticas desenvolvidas antes da escolaridade formal e exigindo prática sistemática para que o reconhecimento das palavras se torne cada vez mais eficiente. Enquanto a identificação das palavras implica esforço consciente, a leitura mantém-se lenta e pouco funcional, uma vez que apenas com a automatização deste processo o leitor consegue libertar recursos cognitivos para a compreensão do texto.

Para concluir Viana (2002) refere que:

> para decifrar uma mensagem escrita a criança tem de ser capaz de discriminar as letras e os sons que estão contidos nas palavras e a ordem em que ocorrem, estabelecer a correspondência entre cada elemento gráfico e cada elemento sonoro, comparar os elementos gráficos idênticos e os elementos fonéticos idênticos, relacioná-los entre si, compor (actividade de síntese) e decompor (actividade de análise), palavras, e distinguir o significante do significado. (p.20)

O desenvolvimento desta competência da linguagem permite que a criança compreenda o princípio alfabético que dirige o sistema de escrita português.

1.2. A compreensão

Relativamente à compreensão, que representa a última finalidade da leitura, Sim-Sim (2007) define-se da seguinte forma:

> Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto. É por isso que, perante o mesmo texto, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes e o mesmo leitor, perante dois textos diversos, pode atingir níveis de compreensão distintos. (p.7)

A mesma autora acrescenta que "a compreensão beneficia, por isso, da experiência e do conhecimento que o leitor tem sobre a vida e sobre o Mundo e também da riqueza lexical que o leitor possui." (Sim-Sim, 2007, p.8)

Segundo o National Reading Panel (2000), "A fluência facilita a compreensão da leitura libertando os recursos cognitivos para a interpretação; contudo, essas mesmas competências integram o próprio processo de compreensão, na medida em que envolvem etapas interpretativas preliminares." (p. 6)

Sim-Sim (2007) identifica quatro fatores fundamentais para um bom nível de compreensão leitora:

i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras);
ii) o conhecimento da língua, de escolarização (particularmente o domínio lexical);
iii) a experiência individual de leitura;
iv) as experiências e conhecimento do mundo por parte do leitor. (p. 9)

Segundo Viana e Ribeiro (2020), a compreensão da leitura envolve diferentes níveis, cada um com graus de exigência próprios e associados a processos cognitivos específicos. No âmbito didático, é amplamente aceite a distinção de quatro níveis de compreensão:

1. A compreensão literal, que requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto;

2. A compreensão inferencial, que requer a realização de raciocínios dedutivos ou indutivos a partir de informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais);
3. A reorganização da informação, requer, à semelhança da compreensão inferencial, raciocínios dedutivos e/ou indutivos, bem como a ativação de conhecimentos prévios. A síntese da informação é a principal diferença. Está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos;
4. A compreensão crítica, requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos.

De acordo com Viana et al. (2010), "é atualmente consensual que ler é compreender e que a leitura eficiente é o produto de, pelo menos, três tipos de fatores: os derivados do texto, os derivados do contexto e os derivados do leitor." (p.3)

Por sua vez, Sim-Sim et al. (1997) consideram que:

> O percurso da aprendizagem da leitura deve ter como meta primordial a fluência, que implica rapidez de decifração, precisão e eficiência na extracção do significado do material lido. A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto. (p.28)

Os autores, Viana et al. (2010) sublinham ainda que:

> Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão. (…) no ensino da leitura dedica-se uma grande atenção aos processos mais básicos considerando-se que, uma vez dominado o código escrito, a compreensão virá por acréscimo (…). (p.3)

Ainda sobre a importância da compreensão, as investigações dizem que a compreensão da leitura não se desenvolve de forma automática, ou seja, é necessário haver um ensino explicito e sistemático. As tarefas centradas apenas na informação literal não são suficientes para promover níveis de compreensão mais profundos.

Ensinar a compreender textos, é principalmente, ensinar a pensar, desenvolvendo situações desafiantes que ultrapassam aquilo que o aluno já consegue fazer de forma autónoma, mas dando o auxílio necessário para o desenvolvimento de estratégias cognitivas.

Assim sendo, para uma boa aprendizagem da compreensão, devem existir três momentos essenciais: o antes da leitura, que diz respeito à ativação de conhecimentos prévios, definição de objetivos e criação de expectativas; durante a leitura, que é a

identificação da informação importante, realizando encadeamentos, avaliação crítica e autorregulação da compreensão e por fim o após a leitura, onde é feita uma reflexão sobre os processos utilizados, explicando o raciocínio e a consolidação da compreensão.

Portanto, para que isto funcione da melhor forma, o papel do professor é fundamental, uma vez que pode criar estratégias, isto é pensamento em voz alta, "andaimes" pedagógicos que apoiem progressivamente os alunos até obterem a autonomia leitora.

1.3. A precisão

A precisão na leitura está interligada com o reconhecimento automático de palavras. Quanto mais rápido for o reconhecimento das palavras durante a leitura, mais recursos da memória de trabalho ficam livres para realizar a análise sintática, compreender o significado global das frases e relacioná-las entre si dentro do texto, o que é fundamental para uma boa compreensão leitora.

Segundo Silveira (2012):

> é necessário aprender a distinguir e identificar as letras do alfabeto, juntá-las em grupos e entender a relação entre os símbolos gráficos e os sons. Quando o leitor consegue, de uma forma rápida e automática, reconhecer diretamente as palavras é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da descodificação e está pronto para avançar para o nível seguinte. (p.20)

Neste sentido, a precisão pode ser entendida, segundo Ferreira (2009), "Precisão que se avalia registando o número de erros cometidos num texto ou num determinado número de palavras; (…)." (p. 185) Portanto, a precisão e a fluência estão intimamente ligadas na leitura. O desenvolvimento da fluência ocorre de uma forma progressiva e simultaneamente com a consolidação de níveis adequados de exatidão na descodificação textual.

Como referido anteriormente, a precisão leitora constitui uma componente fundamental do processo de leitura, encontrando-se completamente associada ao reconhecimento correto das palavras escritas. Embora frequentemente integrada no conceito mais amplo de fluência, a precisão assume um papel autónomo e essencial, na medida em que a leitura automática e eficiente apenas se desenvolve quando o leitor é capaz de identificar as palavras sem erros de descodificação. Deste modo, a precisão pode ser compreendida como a base da fluência leitora, antecedendo a velocidade e a expressividade.

De acordo com Hudson et al. (2005), a fluência resulta da articulação de três dimensões interdependentes: precisão, automaticidade e prosódia. Neste sentido, uma leitura rápida, mas imprecisa, ou uma leitura correta, mas demasiadamente lenta, não pode ser considerada verdadeiramente fluente. A precisão refere-se, portanto, à capacidade de ler corretamente as palavras de um texto, sem substituições, omissões ou adições, garantindo a fidelidade ao material escrito.

1.3.1. Avaliação da precisão leitora

A avaliação da precisão torna-se particularmente importante nos primeiros anos de escolaridade, período em que os alunos se encontram ainda a aprender a estabelecer a correspondência entre letras e sons, bem como o reconhecimento automático de palavras. Ao contrário da leitura silenciosa, a leitura oral permite ao professor observar diretamente o desempenho do aluno, identificando erros, hesitações e estratégias de autocorreção, constituindo-se como um instrumento privilegiado de avaliação diagnóstica e formativa.

Ferreira (2009) refere que a precisão pode ser avaliada através do registo do número de erros cometidos durante a leitura de um texto ou de um determinado número de palavras. Esta avaliação proporciona não apenas quantificar o desempenho do aluno, mas também analisar qualitativamente os vários erros realizados, dando informação importante sobre o nível de desenvolvimento da descodificação.

A literatura identifica diferentes tipos de erros de leitura, cuja análise permite compreender os processos cognitivos mobilizados pelo leitor. Entre os erros mais frequentes destacam-se as substituições, isto é, quando o aluno lê uma palavra por outra, as omissões, quando salta palavras ou partes do texto, as adições, as inversões e as autocorreções. Segundo Ehri (2005), estes erros refletem o grau de domínio das correspondências grafema-fonema e o nível de consolidação das representações ortográficas, sendo especificamente informativos em alunos dos primeiros anos do ensino básico.

Um dos indicadores mais utilizados na avaliação da precisão leitora em contexto escolar é o número de palavras corretamente lidas por minuto (PCLM). Este apontador resulta da leitura oral cronometrada de um texto adequado ao nível de escolaridade do aluno, contabilizando-se apenas as palavras lidas corretamente. Estudos desenvolvidos por Deno et al. (2001) e Fuchs et al. (2001) demonstram que esta medida apresenta uma

elevada credibilidade e sensibilidade ao progresso dos alunos, sendo bastante utilizada em sistemas de supervisão baseados no currículo.

Apesar das suas vantagens, a utilização das palavras corretas por minuto não deve ser interpretada de forma isolada. Ardoin e Christ (2009) salientam que esta medida deve ser complementada por observações qualitativas, nomeadamente a análise dos erros e da expressividade, de modo a obter uma visão mais completa do perfil leitor do aluno. Desta forma, a avaliação da precisão leitora deve incluir dados quantitativos e qualitativos, permitindo uma compreensão aprofundada das dificuldades e potencialidades de cada leitor.

1.3.2. Impactos da precisão leitora no desenvolvimento da leitura

A precisão leitora apresenta impactos significativos no desenvolvimento da competência leitora global, particularmente ao nível da compreensão. De acordo com a Teoria da Automaticidade proposta por LaBerge e Samuels (1974), a leitura abrange recursos cognitivos limitados, sendo necessário que o reconhecimento das palavras se torne automático para que o leitor possa prestar a sua atenção à construção do significado do texto. Quando a leitura é imprecisa, os recursos da memória de trabalho são excessivamente mobilizados para a descodificação, comprometendo a compreensão textual.

Perfetti (1985) reforça esta ideia ao afirmar que dificuldades persistentes no reconhecimento preciso das palavras dirigem a uma leitura fragmentada e pouco eficiente, dificultando a integração sintática e semântica da informação. Estudos mais recentes, como os de Kim et al. (2011), confirmam que a precisão e a automaticidade do reconhecimento de palavras constituem fatores importantes da compreensão leitora, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade.

No contexto da língua portuguesa, considerada uma ortografia de dificuldade intermédia, a precisão leitora assume particular importância. Cadime et al. (2017) demonstram que, embora o português apresente uma correspondência relativamente consistente entre grafemas e fonemas, a existência de irregularidades ortográficas exige um domínio sólido da descodificação para garantir uma leitura precisa. Neste sentido, erros frequentes de leitura podem repetir-se e interferir negativamente na fluência e na compreensão, isto se não forem identificados e trabalhados atempadamente.

1.3.3. Impactos pedagógicos da avaliação da precisão leitora no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A avaliação sistemática da precisão no 1.º CEB constitui um instrumento pedagógico essencial para apoiar a ação docente. Ao permitir identificar dificuldades específicas na descodificação, esta avaliação proporciona a planificação de intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades individuais dos alunos, promovendo a diferenciação pedagógica e o sucesso educativo. Segundo Viana (2009):

> Para ensinar um leitor a construir o significado de um texto é necessário conhecer os processos (…) envolvidos na leitura. (…) A avaliação é, por isso, uma componente essencial do processo de ensino, e o seu objectivo primeiro é o de fornecer ao professor informações que fundamentem decisões pedagógicas no sentido de ajudar os alunos a progredir. (p.7)

Nesta perspetiva, a análise da precisão leitora possibilita ao professor selecionar estratégias adequadas, como a leitura repetida, a leitura assistida ou o trabalho explícito sobre correspondências grafema-fonema, auxiliando a consolidação do reconhecimento automático de palavras.

Para além disso, o acompanhamento contínuo da precisão contribui para observar a evolução dos alunos ao longo do tempo, permitindo verificar o impacto das estratégias implementadas e reajustar as práticas educativas sempre que necessário. Rasinski (2012) destaca que uma intervenção precoce e sistemática ao nível da precisão leitora reduz o risco de dificuldades persistentes na leitura, promovendo o desenvolvimento de leitores mais confiantes, autónomos e competentes.

Desta forma, a precisão leitora não deve ser considerada apenas como um indicador técnico de desempenho, mas como uma dimensão central do processo de aprendizagem da leitura, com implicações diretas na fluência, na compreensão e no sucesso escolar dos alunos do 1.º CEB.

2. Fluência

A fluência leitora tem vindo a assumir um papel central nos estudos sobre o desenvolvimento da leitura, sendo hoje reconhecida como um elemento fundamental da competência leitora e um forte indicador da compreensão textual.

Ler é muito mais do que decifrar sinais gráficos, é compreender, interpretar e atribuir sentido ao que está escrito. No entanto, a fluência na leitura representa uma etapa crucial entre o reconhecimento das palavras e a compreensão plena de um texto. É neste

espaço de transição que o leitor aprende a transformar a decifração em entendimento, passando de uma leitura hesitante e difícil para uma leitura natural, expressiva e significativa.

Segundo Rasinski (2003), a fluência refere-se à capacidade de ler um texto com precisão, rapidez e expressão adequada. Leitores fluentes reconhecem as palavras de forma automática, o que lhes permite concentrar a sua atenção na construção do significado, em vez de na descodificação das palavras.

Um ano mais tarde, um relatório do National Reading Panel (2000) define "fluência como a capacidade de ler um texto com rapidez, precisão e expressividade correta." (p.1)

Hudson et al. (2005), contribuíram significativamente para a clarificação conceptual da fluência, distinguindo três dimensões essenciais e interrelacionadas: a precisão na descodificação, a automaticidade no reconhecimento de palavras e a prosódia ou expressividade. Os autores defendem que estas três dimensões devem ser consideradas simultaneamente, tanto na avaliação como na intervenção pedagógica, uma vez que uma leitura pode ser rápida mas imprecisa, ou precisa mas sem expressividade, não constituindo, em nenhum destes casos, uma leitura verdadeiramente fluente.

Morais (1997), afirma:

> que ler é um processo «interiorizado», profundo, por isso mesmo, um processo que nos remete para a necessidade de o descobrir. Todos nós aprendemos a ler, mais ou menos precocemente, porém nenhum de nós facilmente recordará o processo dessa aprendizagem. (p.115)

Esta afirmação evidencia a importância do automatismo no processo de leitura, permitindo que os recursos cognitivos sejam canalizados para a compreensão.

A importância da fluência é consensual na comunidade científica. Rasinski (2012), reforça que a fluência não deve ser vista como uma mera capacidade mecânica, mas como uma "ponte" cognitiva entre a descodificação e a compreensão. O autor argumenta que quando os processos de reconhecimento de palavras se tornam automáticos, a atenção consciente do leitor pode ser redirecionada para níveis superiores de processamento textual, incluindo a construção de interpretações, a integração de informação e a reflexão crítica sobre o conteúdo lido.

Como afirma Rasinski (2014):

> Apesar do percurso difícil que a fluência da leitura tem atravessado nas últimas décadas, muitos investigadores da área da leitura continuam a considerá-la uma competência fundamental e crítica para os alunos. (p.11)

O mesmo autor acrescenta ainda que "O ensino de fluência não só pode ser eficaz para melhorar a proficiência de leitura dos alunos, mas também pode ser uma experiência autêntica, envolvente e prazerosa para os alunos." (2014, p.11)

De acordo com Santos (2024) refere que o termo fluência começou a surgir na literatura científica da década de 70 e LaBerge e Samuels (1974) foram dos primeiros investigadores a destacar a relevância da fluência de leitura, desenvolvendo a Teoria da Automaticidade. Segundo esta perspetiva, a automaticidade do reconhecimento das palavras resulta da prática, isto é, quanto mais vezes o leitor entrar em contacto com uma determinada palavra, mais facilmente será capaz de a identificar de forma imediata e correta.

Tem vindo a aumentar progressivamente o interesse pelo estudo da fluência leitora. Embora as definições apresentadas pelos diferentes investigadores variem entre si, convergem na essência, destacando cada autor aspetos específicos desta competência.

Armbruster et al. (2000) definem a fluência de leitura como a capacidade que liga o reconhecimento de palavras à compreensão do texto, permitindo que leitores fluentemente reconheçam palavras e simultaneamente construam significado.

A fluência de leitura envolve três componentes principais que devem ser desenvolvidas de forma conjunta. Rasinski (2004), afirma que “são três as dimensões que constroem uma ponte para a compreensão: precisão na descodificação de palavras, processamento automático, leitura prosódica.” (p.46)

Kuhn et al. (2010) propõem uma distinção importante entre duas conceptualizações de fluência: a perspetiva da automaticidade, que destaca o reconhecimento rápido e eficiente de palavras, e a perspetiva prosódica, que privilegia a leitura expressiva com entoação adequada. Os autores argumentam que uma definição completa de fluência deve integrar ambas as perspetivas, reconhecendo que a automaticidade é necessária, mas não suficiente. Uma leitura verdadeiramente fluente requer também prosódia adequada, que reflete a compreensão do significado e da estrutura sintática do texto.

A precisão refere-se à capacidade de ler palavras corretamente, sem erros de descodificação. Esta segundo Ferreira (2009) diz que “A avaliação da precisão pode ser feita de várias formas, ouvir a leitura oral e contar o número de erros cometidos num texto, ou num determinado número de palavras…” (p.121)

A velocidade e automaticidade referem-se ao ritmo de leitura e à capacidade de reconhecimento automático de palavras. De acordo com Osborne et al. (2003), a automatização é avaliada através de leituras cronometradas de um determinado número de palavras, permitindo avaliar a rapidez e eficiência com que o leitor processa o texto escrito.

Segundo Buescu et al. (2012), afirma que:

> Em 2012 foram publicadas, em Portugal, as Metas Curriculares para o 1º Ciclo de Ensino Básico tendo sido incluídos neste documento, indicadores de fluência, nomeadamente no 2.º ano do 1.º ciclo, os alunos devem ler textos com articulação e entoação corretas, atingindo uma velocidade mínima de 90 palavras por minuto. (p.49)

Relativamente à prosódia/expressividade, esta corresponde à capacidade de ler com entoação adequada. Ferreira (2009) afirma: "Para avaliar a prosódia na leitura é necessário que seja feita a observação da leitura oral de um texto. Durante a leitura o avaliador deverá ouvir o tom, a expressão e a separação de partes das frases." (p. 122)

Armbruster et al. (2000) afirmam que a:

> Fluência consiste na habilidade de ler um texto com precisão e rapidez. Quando um leitor fluente lê em silêncio, ele reconhece automaticamente as palavras. Ele agrupa as palavras rapidamente de maneira a extrair o sentido do que lê. O leitor fluente também lê em voz alta sem esforço e com expressão. A sua leitura soa natural, como se estivesse a falar. (p.19)

A relação entre fluência e compreensão tem sido objeto de extensa investigação como apresentado.

Um contributo importante para compreender esta relação provém do estudo progressivo de Kim et al. (2011), que acompanharam alunos do 1.º ano e utilizaram modelação de variáveis latentes para analisar as relações entre fluência oral, fluência silenciosa e compreensão. Os resultados demonstraram que a fluência de leitura oral é um forte indicador da compreensão de textos, mas que esta relação é mediada por processos cognitivos subjacentes, como a capacidade de reconhecimento automático de palavras e a compreensão linguística oral.

Fuchs et al. (2001) realizaram uma análise teórica, empírica e histórica que justifica o uso da fluência de leitura oral como indicador válido da competência leitora global. Os autores argumentam que, embora a fluência oral não seja idêntica à compreensão, constitui um marcador fiável do desenvolvimento leitor porque reflete a eficiência com que múltiplos processos de leitura operam simultaneamente. Esta perspetiva fundamenta teoricamente a utilização de medidas de fluência oral, como as

implementadas no presente estudo, como instrumentos de avaliação e monitorização do progresso dos alunos.

Sim-Sim (2007), sublinha que:

> O grande objectivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade na leitura. A rapidez de leitura envolve o reconhecimento instantâneo de palavras, libertando a atenção e a memória para a recuperação do significado da frase (e do texto) e permitindo o treino da leitura expressiva. Um leitor fluente reconhece as palavras automaticamente e sem esforço, agrupa-as, acedendo rapidamente ao significado de frases e de expressões do texto. (p.9)

Assim a leitura é compreendida como um processo cognitivo progressivo, uma vez que o desenvolvimento das competências acontece de uma forma sequencial e interdependente. Numa fase inicial, o leitor adquire a capacidade de reconhecer palavras com precisão, posteriormente, esse reconhecimento torna-se mais automatizado, promovendo o desenvolvimento da fluência leitora. Conforme a fluência consolida, libertam-se os recursos cognitivos que permitem uma compreensão mais eficaz dos textos, alcançando num processamento leitor mais eficiente e significativo.

Segundo Oakley (2003) apresenta o seguinte esquema que evidencia a interação dinâmica da leitura fluente com os diferentes componentes do processo de leitura.

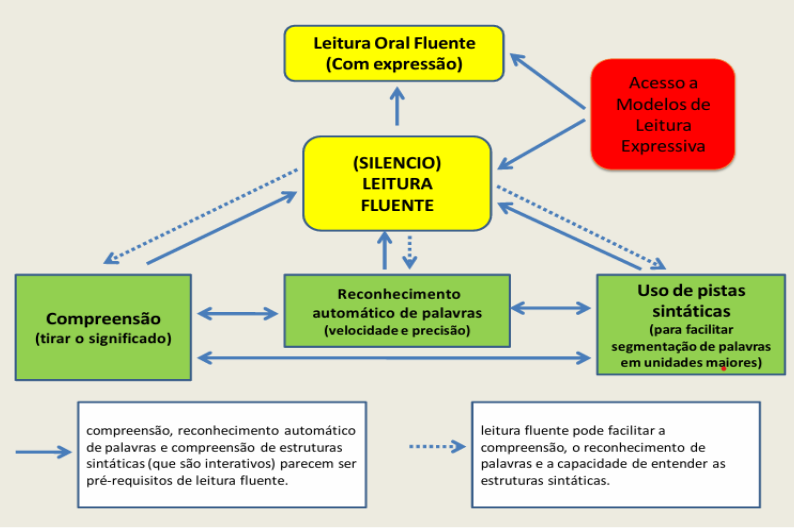


Figura 1 - Relação recíproca entre fluência e a compreensão

O esquema apresentado ilustra uma elaboração completa e interativa da fluência de leitura, evidenciando a relação dinâmica e recíproca entre os diferentes componentes envolvidos no processo de leitura. A fluência da leitura, em particular a leitura silenciosa

fluente, surge como um elemento central, resultante da articulação entre várias competências cognitivas fundamentais.

De acordo com esta representação, a fluência da leitura silenciosa depende do reconhecimento automático de palavras, caracterizado pela precisão e rapidez, do uso eficaz de pistas sintáticas, como a pontuação e a organização frásica, e de um determinado nível de compreensão. Estas competências funcionam como pré-requisitos da fluência, embora o seu impacto relativo possa variar em função das características do leitor e do contexto de leitura.

Simultaneamente, o modelo evidencia que a fluência da leitura não é apenas um produto dessas competências, mas também um fator que contribui para o seu desenvolvimento. Um nível adequado de fluência, quer na leitura oral quer na leitura silenciosa, pode facilitar a compreensão textual, reforçar a automaticidade do reconhecimento de palavras e potenciar a utilização de pistas sintáticas, estabelecendo uma relação de interdependência entre os diferentes processos.

O esquema destaca ainda o papel da leitura oral fluente, particularmente quando realizada com expressividade, sublinhando a importância do acesso a modelos de leitura expressiva. Estes modelos desempenham um papel importante no desenvolvimento da fluência da leitura oral e podem igualmente contribuir para a consolidação da fluência da leitura silenciosa, ao apoiar a prosódia, o ritmo e a segmentação adequada do texto.

Desta forma, esta representação conceptual de Oakley (2003) mostra que a fluência da leitura resulta de um sistema interativo de competências linguísticas e cognitivas, no qual compreensão, reconhecimento de palavras e uso de pistas sintáticas influenciam-se mutuamente, desempenhando um papel determinante no desenvolvimento de uma leitura eficaz e funcional.

A fluência evolui assim ao longo do tempo, resultando de um processo de leitura contínua. Osborn et al. (2003) defendem que:

> a melhor forma de alcançar uma leitura fluente é ler a mesma parte do texto muitas vezes até alcançar o nível predeterminado de fluência, pois, assim como os atletas de qualquer desporto, a melhor forma de alcançar os melhores resultados é concentrar-se num determinado aspeto e praticá-lo repetidamente. (p.9)

Ainda na mesma linha de pensamento estes autores Osborn et al. (2003) referem também que "o nível de fluência dos leitores varia, dependendo da sua familiaridade com as palavras que ocorrem no texto e com o assunto do texto." (p.5) Assim, um texto de teor

demasiadamente técnico pode, no entanto, apresentar dificuldades a um leitor fluente porque ele não o domina.

Assim sendo, a fluência leitora revela-se uma competência multidimensional e indispensável ao desenvolvimento de leitores aptos, constituindo uma ponte essencial entre o reconhecimento de palavras e a compreensão textual. O seu desenvolvimento não é espontâneo nem linear, exigindo uma prática intencional, sistemática e pedagogicamente fundamentada. Neste sentido, torna-se fundamental conhecer e implementar estratégias específicas que promovam a fluência leitora em contexto escolar, de modo a apoiar os alunos na consolidação desta competência e a potenciar o seu sucesso enquanto leitores.

2.1.Estratégias de promoção da fluência de leitura

2.1.1. Leitura modelo

A leitura modelo constitui uma estratégia crucial para o desenvolvimento da fluência e da expressividade na leitura oral. De acordo com Clark (1995), um leitor em desenvolvimento precisa de interiorizar modelos de leitura fluente para ser capaz de regular o seu próprio desempenho. O autor sugere que os alunos devem ser encorajados a expor-se a diversas vozes de referência, incluindo a do professor, personalidades de televisão ou narradores de obras gravadas, pois só conhecendo o som de uma leitura fluente poderão orientar conscientemente o seu próprio desempenho leitor.

Para isso, segundo Oakley (2003) "elas devem tornar-se conscientes de que podem armazenar vozes modelo e ser capazes de as comparar com seu próprio desempenho." (p. 4)

Paige et al. (2012), embora focados em leitores mais velhos, argumentam que a leitura expressiva e fluente continua a ser importante ao longo de toda a escolaridade, não devendo ser negligenciada após os primeiros anos. Os autores defendem que a prosódia, isto é, a capacidade de ler com entoação, ritmo e ênfase adequados, não é apenas uma consequência da compreensão, mas também um facilitador ativo da mesma, uma vez que a leitura expressiva obriga o leitor a processar o significado do texto de forma mais profunda.

Apesar disto, este tipo de competência não surge de forma espontânea. Frequentemente, é necessária a instrução explícita e o feedback orientado para que os alunos desenvolvam a capacidade de refletir sobre a sua leitura e ajustá-la de um modo

mais consciente. Quando atingem este nível de consciência, as crianças tornam-se capazes de escutar leituras modelo de uma forma mais analítica, avaliando criticamente como podem melhorar a sua própria leitura oral.

A utilização de gravadores de áudio durante a prática constitui um recurso pedagógico significante, uma vez que possibilita às crianças comparar a sua leitura com os modelos interiorizados, promovendo a autocorreção e o aperfeiçoamento gradual da fluência e expressividade.

2.1.2. Leitura Repetida

A leitura repetida é uma das estratégias mais investigadas e que revela mais interesse no domínio do desenvolvimento da fluência. Segundo Samuels (2002):

> Leitura repetida é uma técnica que consiste em levar os alunos a ler e reler um texto várias vezes, com o objetivo de melhorar a fluência de leitura em indicadores como a precisão no reconhecimento de palavras, a velocidade de leitura e a expressividade da leitura oral." (p.26)

A eficácia da leitura repetida foi confirmada pelas várias investigações de Therrien (2004), que analisou 33 estudos envolvendo mais de 500 participantes. Os resultados demonstraram que a leitura repetida provoca ganhos significativos tanto na fluência (medida em palavras corretas por minuto) como na compreensão leitora. Mais especificamente, Therrien (2004) identificou que o efeito é mais forte quando: (a) os alunos leem o mesmo texto 3 a 4 vezes; (b) recebem feedback corretivo durante as leituras; e (c) são questionados sobre a compreensão do texto.

Com esta técnica, como refere Silveira (2012), "as crianças leem uma secção curta de texto repetidamente até conseguirem uma leitura fluente." (p.26) Contudo, para que esta abordagem produza os resultados esperados, Wymer (2022) sublinha que a eficácia das leituras repetidas depende da utilização de textos apropriados ao nível de leitura dos alunos, uma vez que materiais excessivamente difíceis podem comprometer o desenvolvimento da fluência e, consequentemente, da compreensão.

Silveira (2012) refere ainda que "uma das limitações de leituras repetidas é a quebra de velocidade e compreensão que ocorre quando uma criança não é capaz de descodificar uma determinada palavra, ou é incapaz de fazê-lo rapidamente." (p. 26)

A fundamentação teórica da leitura repetida assenta na teoria do processamento automático de LaBerge e Samuels (1974), segundo a qual a automatização do reconhecimento de palavras liberta recursos cognitivos para a compreensão. Na prática,

a releitura sistemática permite ao aluno processar o mesmo texto com menor esforço a cada ciclo, consolidando progressivamente representações ortográficas e fonológicas. Este mecanismo de "prática com propósito" (deliberate practice) é consistente com os princípios de aprendizagem proposto por Ericsson et al. (1993), que demonstraram que a repetição focada e estruturada é determinante para o desenvolvimento de competências complexas em múltiplos domínios do desempenho humano.

Rasinski (2003) sistematizou os procedimentos da leitura repetida em contexto de sala de aula, distinguindo três modalidades principais: a leitura individual com cronometragem (timed reading), em que o aluno regista o número de palavras lidas corretamente por minuto (PLCM) em cada tentativa e procura superar o seu próprio registo; a leitura com parceiro (partner reading), em que dois alunos alternam os papéis de leitor e ouvinte, fornecendo feedback mútuo; e a leitura guiada pelo professor (guided oral reading), em que o docente intervém como modelo e faz a correção imediata de erros. Estas modalidades não são mutuamente exclusivas, podendo ser combinadas de acordo com as necessidades da turma e os objetivos didáticos definidos.

Relativamente ao número ideal de repetições, a investigação aponta de forma consistente para um intervalo entre três e quatro leituras do mesmo texto como aquele que maximiza os ganhos em fluência sem gerar saturação motivacional (O'Connor et al. 2007; Therrien, 2004). O'Connor et al. (2007) conduziram um estudo com alunos do 1.º ao 3.º ano com dificuldades de leitura, demonstrando que grupos que realizavam quatro leituras do mesmo excerto apresentavam ganhos significativamente superiores em PLCM e em compreensão, comparativamente a grupos que realizavam apenas uma leitura. Importa, contudo, salientar que a qualidade de cada leitura, nomeadamente a presença de atenção consciente, de feedback e de autocorreção é mais determinante do que a mera repetição mecânica (Rasinski, 2003).

Um aspeto frequentemente negligenciado na literatura diz respeito à transferência dos efeitos positivos da leitura repetida. Existe evidência de que a prática repetida de um texto específico produz não apenas melhorias nesse mesmo texto, mas também benefícios generalizáveis a textos não praticados, especialmente quando os textos utilizados na intervenção partilham vocabulário, estrutura sintática ou temática com os textos de transferência (Kuhn & Stahl, 2003; Therrien, 2004). Kuhn & Stahl (2003), na sua revisão sistemática sobre intervenções em fluência, concluíram que os efeitos da leitura repetida se estendem para além do texto treinado, sugerindo que a prática sistemática consolida

padrões de reconhecimento automático de palavras que são transferíveis para novos contextos de leitura.

Outra das dimensões relevantes da leitura repetida diz respeito ao papel da prosódia. Hudson et al. (2005) argumentam que a releitura sistemática permite ao leitor, numa primeira fase, concentrar-se na descodificação precisa das palavras e, nas leituras subsequentes, libertar atenção para a expressão, o fraseamento e a entoação, dimensionalidades que constituem a prosódia leitora. Este desenvolvimento progressivo da prosódia durante a leitura repetida é simultaneamente uma manifestação e uma causa do aumento da compreensão, isto é, ao ler com maior expressão, o aluno organiza o discurso de forma mais coerente, facilitando a construção do modelo mental do texto (Rasinski, 2006). Esta relação bidirecional entre prosódia e compreensão é um dos argumentos mais sólidos a favor da utilização sistemática da leitura repetida como estratégia de intervenção.

Do ponto de vista da seleção dos textos para a prática de leitura repetida, Wymer (2022) e Rasinski (2003) convergem na recomendação de que os textos devem situar-se no nível instrucional do aluno, isto é, num grau de dificuldade ligeiramente acima da zona de conforto, mas dentro da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), de modo que a repetição possa efetivamente produzir melhorias mensuráveis. Enquanto materiais demasiado fáceis não constituem um desafio cognitivo suficiente, os materiais demasiado difíceis geram frustração e reduzem a eficácia da prática. Além do nível de dificuldade, as características estruturais do texto, como a rima, o ritmo e a repetição de estruturas sintáticas, típicas dos textos poéticos, facilitam a memorização e a leitura expressiva, tornando estes textos especialmente adequados para programas de leitura repetida. (Mraz et al. 2013; Rasinski, 2003)

No contexto português, Sim-Sim (2007) defende que a leitura repetida deve ser integrada numa abordagem sistemática ao ensino da fluência, articulada com a avaliação diagnóstica regular e com a seleção intencional de materiais de leitura. A autora sublinha que a eficácia da estratégia depende da consciência do professor relativamente aos objetivos de cada momento de prática, rejeitando uma abordagem mecânica e irrefletida. Coelho et al. (2014), num estudo longitudinal realizado com alunos do 1.º CEB português, demonstraram que a implementação estruturada de programas de leitura oral guiada e repetida produziu benefícios significativos em velocidade e precisão, particularmente em

alunos com desempenho inicial abaixo da média, reforçando a utilidade desta estratégia como intervenção diferenciada.

A integração de tecnologias digitais na prática de leitura repetida representa uma tendência emergente. Ferramentas de gravação de voz permitem ao aluno ouvir as suas próprias leituras, compará-las com leituras modelo e monitorizar a sua evolução, promovendo processos de autoavaliação e de autonomia na aprendizagem (Young et al. 2014). Além disso, aplicações de leitura assistida por computador, como o sistema RAVE-O (Wolf et al. 2009), incluem componentes de leitura repetida num enquadramento multidimensional que integra vocabulário, fluidez e compreensão, tendo demonstrado eficácia em alunos com dislexia. A utilização de podcast escolares, rádios escolares ou apresentações públicas, ou seja, contextos que criam uma motivação autêntica para releitura são também modalidades que concretizam os princípios da leitura repetida significativa, conforme proposto por Rasinski (2003) no conceito de "fluência com propósito."

A leitura repetida apresenta-se assim como uma estratégia sólida e amplamente validada pela investigação para o desenvolvimento da fluência leitora. A sua eficácia depende de condições metodológicas específicas, isto é o número adequado de repetições (3-4 por texto), presença de feedback corretivo, seleção de textos ao nível instrucional, existência de um propósito autêntico para a releitura e monitorização sistemática do progresso. Quando implementada nestas condições, a leitura repetida proporciona efeitos positivos não apenas na velocidade, mas também na precisão, na prosódia e na compreensão leitora (Kuhn & Stahl, 2003; National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2003; Therrien, 2004), tornando-se uma ferramenta indispensável no repertório didático do professor do 1.º CEB.

2.1.3. Leitura Assistida

A leitura assistida pressupõe o apoio de um leitor mais proficiente e eficiente. Segundo o National Reading Panel (2000), devem ser utilizadas metodologias em que se promovam atividades de leitura oral repetida e de leitura individual silenciosa de forma a oferecer às crianças oportunidades para praticar a leitura. O relatório refere ainda que nos procedimentos de desenvolvimento de fluência de leitura devem-se proporcionar aos alunos muitas oportunidades para a prática da leitura, preferencialmente com uma

orientação de leitores mais fluentes que comentem as leituras e que os ajudem a tomar consciência dos seus erros e a corrigi-los.

Chard et al. (2002) realizaram uma síntese de investigação sobre intervenções eficazes para desenvolver a fluência em alunos com dificuldades de aprendizagem. Os autores identificaram que as intervenções mais eficazes combinam múltiplas estratégias: exemplificação por parte do professor, prática repetida com feedback, leitura a pares e monitorização do progresso. Esta abordagem com várias técnicas mostrou resultados superiores às intervenções baseadas numa única estratégia, sugerindo que a variedade metodológica potencia o desenvolvimento da fluência.

O National Reading Panel (2000) refere ainda que investigações realizadas neste domínio indicam que leituras repetidas, com orientação e comentários de leitores fluentes, ajudam a melhorar o desenvolvimento normal da aprendizagem da leitura e as capacidades dos leitores, ajudando-os a obter um nível superior de leitura.

A leitura assistida constitui uma abordagem ampla que engloba diferentes modalidades de apoio ao leitor em desenvolvimento, todas partilhando o pressuposto fundamental de que a presença de um modelo competente, seja o professor, um colega mais competente, um familiar ou até mesmo uma gravação áudio, facilita a construção de representações precisas da leitura fluente. Esta perspetiva está alinhada com a teoria da zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978), segundo a qual o aprendente progride de forma mais eficaz com o apoio de um mediador mais experiente, papel desempenhado, no contexto da fluência leitora, pelo leitor modelo como "andaime" (*scaffolding*) que permite ao aluno aceder temporariamente a um nível de desempenho superior ao que conseguiria alcançar de forma autónoma.

Uma das modalidades mais sistematicamente estudadas da leitura assistida é a Leitura a Pares (Paired Reading), desenvolvida originalmente por Topping (1987, citado em Topping 2006). Neste procedimento, o aluno e o tutor leem simultaneamente em voz alta o mesmo texto, com o tutor a ajustar o seu ritmo ao do leitor mais novo. Quando o aluno sente confiança suficiente, faz um sinal previamente acordado e o tutor termina a leitura em voz alta, continuando apenas o aluno. Se o aluno encontra uma dificuldade e não consegue avançar em três a cinco segundos, o tutor fornece a palavra correta e ambos retomam a leitura em conjunto. Topping (2006) documentou progressos médios de 3,3 meses de idade de leitura por cada mês de programa, num estudo que analisou mais de 3.000 alunos em diferentes países e contextos educativos. Estes resultados são

particularmente notáveis dado que o procedimento pode ser implementado por pais ou outros adultos não docentes, estendendo as oportunidades de prática ao ambiente doméstico.

O Método de Impressão Neurológica (Neurological Impress Method, NIM), proposto por Heckelman (1969), representa uma das primeiras formulações sistemáticas da leitura assistida. Neste procedimento, o tutor senta-se ao lado ou ligeiramente atrás do aluno e ambos leem em voz alta simultaneamente, com o tutor a ler ligeiramente à frente do aluno e a indicar as palavras no texto com o dedo. O aluno "persegue" o modelo sonoro do tutor, não recebendo feedback corretivo explícito; o objetivo é que a exposição repetida ao modelo fluente crie uma impressão neurológica positiva associada à leitura fluente. Embora a fundamentação original do método seja hoje considerada conceptualmente imprecisa, diversas revisões de investigação confirmaram a sua eficácia na prática (Flood et al. 2005). A versão modificada de Assisted NIM, incorpora sessões de releitura autónoma após a leitura assistida, potenciando a consolidação dos progressos.

A Leitura em Eco (Echo Reading) apresenta-se como uma modalidade de leitura assistida particularmente adequada aos primeiros anos de escolaridade. Nesta estratégia, o professor ou leitor modelo lê em primeiro lugar uma frase ou uma parte curta com fluidez e expressividade, e o aluno repete em seguida, tentando reproduzir não apenas as palavras, mas também o fraseamento e a entoação do modelo. Esta alternância permite ao aluno experienciar a leitura fluente de forma imediata e contextualizada, criando uma representação auditiva e motora do desempenho pretendido (Rasinski, 2003). A Leitura em Eco é especialmente útil para alunos com grandes dificuldades de descodificação ou para textos com estruturas sintáticas complexas, na medida em que o modelo precede a tentativa do aluno, eliminando a possibilidade de erros de descodificação que poderiam interromper o fluxo da prática.

A tutoria entre pares (peer tutoring) é uma das formas mais amplamente investigadas de leitura assistida em contexto escolar. Num estudo seminal, Fuchs et al. (1997) desenvolveram o programa Peer-Assisted Learning Strategies (PALS), no qual pares de alunos, um leitor mais experiente e um leitor menos experiente alternam os papéis de tutor e treinam durante sessões estruturadas. Os resultados demonstraram que ambos os membros do par beneficiavam da experiência, com o tutor a reforçar o seu próprio processamento do texto através da necessidade de fornecer feedback e correções. Vários estudos posteriores confirmaram que o PALS produz progressos robustos em

fluência e compreensão para alunos com e sem dificuldades de aprendizagem (McMaster et al. 2006), o que torna esta estratégia particularmente adequada para turmas heterogéneas, como é característico do 1.º CEB português.

A leitura assistida mediada por tecnologia tem vindo a assumir cada vez mais relevância em ambiente escolar. Sistemas de leitura oral assistida por computador (computer-assisted reading), como o programa Read Naturally, combinam a exposição a um modelo de leitura gravado, a prática repetida cronometrada e o registo gráfico do progresso, criando um ciclo de feedback imediato que potencia a motivação e a autorregulação. Hasbrouck et al. (1999) conduziram uma avaliação do programa Read Naturally com alunos do 2.º ao 5.º ano com dificuldades de leitura, documentando progressos médios de 30 a 42 PLCM após um ano de implementação, o que corresponde a mais do dobro dos benefícios esperados para alunos sem intervenção. A combinação de modelo auditivo, prática repetida e monitorização do progresso parece ser o fator explicativo dos resultados, estando alinhada com os princípios das intervenções multidimensionais defendidas por Chard et al. (2002).

O feedback é uma componente central e indispensável da leitura assistida eficaz. Diversos autores distinguem entre feedback corretivo imediato, ou seja, em que o tutor fornece a forma correta de uma palavra imediatamente após um erro, e o feedback avaliativo, em que o tutor comenta globalmente o desempenho do leitor após o texto ou uma parte (Rasinski, 2003; Topping, 2006). Ambas as formas de feedback têm funções distintas e complementares: o feedback corretivo imediato previne a consolidação de representações incorretas de palavras, enquanto o feedback avaliativo apoia o controlo cognitivo e a motivação. Knapp e Schwanenflugel (2016) sublinham que o feedback deve ser específico, positivo e centrado em comportamentos observáveis (como o fraseamento, a velocidade ou a expressão), evitando avaliações globais e vagas que não fornecem ao aluno informação adicionável para melhorar o seu desempenho.

A leitura assistida apresenta ainda uma dimensão sócio afetiva que não pode ser descuidada. A presença de um parceiro de leitura, seja o professor, um colega ou um familiar, cria condições de partilha e de comunicação que tornam a prática da leitura num ato social, superando o isolamento característico da leitura individual silenciosa. Allington (2009) argumenta que a leitura assistida promove o desenvolvimento de uma identidade leitora positiva, na medida em que coloca o aluno numa situação de sucesso gerido, em que pode experienciar a leitura fluente antes de a dominar de forma autónoma.

Esta experiência de sucesso é decisiva para alunos com historial de dificuldades de leitura, que frequentemente desenvolvem crenças de autoeficácia negativas que se tornam barreiras motivacionais à prática leitora.

No contexto português, a leitura assistida surge integrada em programas de intervenção precoce na literacia como o Programa de Intervenção em Leitura (PIL), desenvolvido por Cruz e Coelho (2019). Esta investigação, realizada com alunos do 2.º e 3.º anos com dificuldades de leitura, demonstrou que sessões diárias de vinte minutos de leitura assistida pelo professor, integradas em rotinas de sala de aula, produziram progressos significativos na precisão e velocidade leitora após oito semanas de intervenção. Os resultados foram particularmente expressivos em alunos com dislexia e com défice de atenção, sugerindo que a estrutura previsível e o apoio imediato característicos da leitura assistida são especialmente benéficos para alunos com perfis neuro diversos. Cadime et al. (2017) reforçam esta perspetiva ao documentar que a qualidade da mediação do professor é o fator mais determinante nos resultados obtidos com qualquer modalidade de leitura assistida.

Deste modo, a leitura assistida representa um conjunto diversificado de práticas que partilham o princípio de que a presença de um modelo fluente e o suporte sistemático ao longo da prática são condições facilitadoras do desenvolvimento da fluência leitora. As evidências empíricas favoráveis ao Paired Reading (Topping, 2006), ao NIM (Flood et al. 2005; Heckelman, 1969), à leitura em eco (Rasinski, 2003), à tutoria entre pares (Fuchs et al. 1997) e à leitura assistida por tecnologia (Hasbrouck et al. 1999) convergem para uma conclusão que independentemente da modalidade específica, a leitura assistida produz resultados positivos quando é implementada com consistência, quando incorpora feedback de qualidade e quando é sensível ao nível e às necessidades individuais do leitor em desenvolvimento. A articulação estratégica entre leitura assistida e leitura repetida potencia os efeitos de ambas as abordagens, constituindo um dos cenários de intervenção mais recomendados pela investigação atual. (Chard et al. 2002; Stevens et al. 2017)

2.2. Estratégias de Fluência: o Papel da Automaticidade

Para compreender plenamente a fundamentação das estratégias de promoção da fluência leitora, é essencial revisitar os pressupostos teóricos que sustentam a sua eficácia. A teoria do processamento automático da informação em leitura, proposta por LaBerge e Samuels (1974), representa um marco decisivo na compreensão científica da fluência e

continua a ser uma referência incontornável na investigação contemporânea. Estes autores solicitaram que o processamento das palavras durante a leitura, incluindo a percepção visual, a percepção fonológica e o agrupamento de palavras em unidades de significado, deveria ser realizado de forma automática, exigindo um mínimo de atenção ou de capacidade cognitiva. Desta forma, os leitores poderiam libertar os seus recursos cognitivos para a tarefa mais complexa e determinante, isto é, a compreensão. (LaBerge & Samuels, 1974, citado em Rasinski, 2006)

A perspetiva referida foi amplamente sustentada e expandida por investigações posteriores. Perfetti (1985) desenvolveu o Modelo de Eficiência Verbal, segundo o qual os processos de identificação de palavras funcionam de forma eficiente quando são rápidos e precisos, libertando a memória de trabalho para processos de nível superior, como a inferência e a integração semântica. Na sua essência, este modelo estabelece que leitores com reconhecimento de palavras lento e laborioso expendem energia cognitiva na descodificação, impedindo-os de atribuir significado ao texto (Rasinski, 2003). A implicação pedagógica direta significa que qualquer estratégia que promova a automaticidade no reconhecimento de palavras irá necessariamente beneficiar a compreensão leitora.

A fluência de leitura pode ser entendida como a capacidade de descodificar e compreender um texto em simultâneo, sendo que a precisão no reconhecimento de palavras, a automaticidade e a expressividade na leitura oral constituem indicadores de que uma leitura competente foi alcançada. Esta perspetiva assume especial relevância no contexto do 1.º CEB, dado que os alunos se encontram numa fase de consolidação das competências de descodificação, momento em que as estratégias de intervenção pedagógica podem exercer uma influência determinante no percurso leitor de cada criança. De acordo com Kuhn et al. (2010), o reconhecimento automático de palavras permite que o leitor dirija a sua atenção para níveis cognitivos superiores, proporcionando uma leitura simultaneamente fluente e compreensiva.

Esta fundamentação teórica sustenta e justifica a mobilização de estratégias específicas de intervenção na fluência. Compreender por que determinadas práticas são eficazes, e não apenas verificar que o são, permite ao professor tomar decisões pedagógicas mais informadas e adaptadas às necessidades individuais dos seus alunos. É neste enquadramento que se tornam inteligíveis as estratégias complementares às já descritas anteriormente, nomeadamente a leitura coral, o teatro de leitores e a tutoria de

pares, que a investigação recente tem consistentemente destacado como intervenções eficazes no desenvolvimento da fluência leitora nos primeiros anos de escolaridade.

2.2.1. Leitura Coral

A leitura coral consiste na leitura em voz alta realizada em simultâneo por um grupo de alunos ou pela turma inteira, frequentemente liderada pelo professor ou por um leitor mais competente. Esta estratégia tem vindo a ser objeto de investigação sistemática nas últimas décadas. Do ponto de vista teórico, a sua eficácia assenta em múltiplos mecanismos, isto é, por um lado, os alunos beneficiam da modelação imediata fornecida pelo grupo, podendo ajustar o seu ritmo, entoação e expressividade ao padrão coletivo, por outro, a leitura em conjunto reduz a ansiedade associada à leitura oral individual, criando um ambiente de menor exposição ao erro, propício à participação de alunos com menor confiança leitora. (Kuhn & Stahl, 2003)

Kuhn e Stahl (2003) sublinharam, numa revisão alargada da literatura sobre o desenvolvimento e a remediação da fluência, que as abordagens que incorporam leituras repetidas com apoio, nomeadamente através da leitura ecoada, da leitura coral e da audição de gravações, se revelam particularmente eficazes para leitores jovens. Os autores sublinham a importância do suporte fornecido por um leitor mais fluente durante a prática como elemento crítico da intervenção. Esta observação é consonante com a perspetiva vygotskiana da aprendizagem, segundo a qual o apoio de um par ou adulto mais competente permite ao aprendiz operar na sua zona de desenvolvimento proximal, realizando tarefas que não conseguiria concretizar de forma autónoma (Vygotsky, 1978).

A leitura coral pode assumir diversas modalidades. A leitura ecoada (echo reading) consiste no professor ler uma frase ou segmento, e os alunos repetirem-no imediatamente a seguir, tentando reproduzir a prosódia, o ritmo e a expressividade do modelo. Esta modalidade é especialmente adequada para textos poéticos ou narrativos com estruturas repetitivas, frequentes nos manuais escolares do 1.º CEB. A leitura em uníssono, por sua vez, implica que todos os alunos leiam em simultâneo, seguindo o ritmo do professor ou de uma gravação. Stahl e Heubach (2005) documentaram benefícios significativos na fluência e na compreensão de alunos do 2.º ano quando expostos a um programa de instrução orientado para a fluência (Fluency-Oriented Reading Instruction, FORI), que combinava a leitura coral com releituras domiciliárias e atividades de compreensão.

Uma variante particularmente estudada é o Método de Impressão Neurológica (Neurological Impress Method, NIM), proposto originalmente por Heckelman (1969), no qual o tutor se senta ao lado do aluno e lê ligeiramente à frente, enquanto o aluno "persegue" o tutor, tentando acompanhar o seu ritmo e expressividade. Esta abordagem foi mais recentemente combinada com a leitura repetida na intervenção denominada Reading Together (Young et al. 2014), cujos resultados em alunos do 3.º ao 5.º ano evidenciaram progressos estatisticamente significativos em todas as medidas de fluência, comparativamente ao grupo de controlo. As diferenças na evolução semanal em fluência oral foram substancialmente superiores às normas esperadas para o nível etário, o que reforça a eficácia desta abordagem combinada.

2.2.2. Teatro de Leitores (Readers' Theatre)

O Teatro de Leitores (Readers' Theatre, RT) é uma abordagem pedagógica baseada no drama que consiste em os alunos lerem em voz alta guiões ou textos preparados, geralmente em grupos, com o objetivo de os apresentar a uma audiência. Ao contrário do teatro convencional, esta estratégia não recorre a cenários, adereços ou memorização de falas, ou seja, o enfoque situa-se inteiramente na leitura expressiva do texto. A sua relevância para o desenvolvimento da fluência reside precisamente no facto de criar uma motivação genuína para a releitura repetida, assim os alunos necessitam de ensaiar o seu papel de forma a apresentá-lo com expressividade e segurança, transformando assim a prática sistemática num objetivo artístico com significado pessoal. (Young & Rasinski, 2009)

O estudo seminal de Young e Rasinski (2009) sobre a implementação do Teatro de Leitores numa turma do 2.º ano ao longo de um ano letivo revelou resultados notáveis. Os alunos participantes atingiram níveis em fluência bastante superiores ao esperado para o seu nível etário, desta forma, a turma passou de uma média de 55 palavras corretas por minuto (PPM) para 93 PPM, o que representou uma evolução de 47 PPM acima do progresso anual esperado (cerca de 40 PPM para o 2.º ano). Adicionalmente, registou-se um aumento de 20% nos resultados de prosódia e uma duplicação do crescimento esperado em precisão de reconhecimento de palavras. Estes resultados foram apoiados por um estudo de replicação realizado em 2018 pelos mesmos autores, desta vez com um grupo de controlo metodologicamente mais robusto, confirmando a eficácia desta estratégia como complemento ao programa de literacia existente.

Do ponto de vista motivacional, o Teatro de Leitores apresenta vantagens assinaláveis relativamente às formas mais tradicionais de leitura oral. A investigação tem demonstrado que os alunos percecionam esta estratégia como uma atividade agradável e motivante (Griffith & Rasinski, 2004; Young & Rasinski, 2009), o que tem implicações diretas na quantidade de prática de leitura que estão dispostos a realizar. Este aspeto é particularmente relevante se considerarmos o efeito Matthew descrito por Stanovich (1986), segundo o qual os leitores mais competentes leem mais, desenvolvendo assim as suas capacidades de forma cada vez mais acelerada, enquanto os leitores com mais dificuldades evitam a leitura, agravando progressivamente o seu desempenho. O Teatro de Leitores, ao criar um contexto motivante e socialmente valorizado para a prática da leitura, pode constituir um meio eficaz de contrariar esta tendência, especialmente junto de alunos com menor confiança leitora.

A investigação de Keehn (2003), mencionada na revisão de literatura de Young et al. (2014) revelou um achado particularmente relevante, os leitores com menores capacidades apresentaram maiores resultados em fluência oral (+29 PPM), em reconto e em expressividade, comparativamente aos leitores de nível mais elevado. Estes dados sugerem que o Teatro de Leitores pode ser especialmente benéfico precisamente para os alunos que mais necessitam de intervenção, contrariando a perceção de que as estratégias mais criativas são apenas adequadas a alunos com melhor desempenho. A seleção criteriosa dos textos, devem ser acessíveis ao nível de leitura dos alunos, conter diálogos expressivos e diferentes papéis de extensão variável, no entanto, uma condição essencial para a eficácia desta abordagem. (Young et al. 2014)

2.2.3. Tutoria de Pares e Estratégias de Aprendizagem Cooperativa

A leitura assistida, já referida anteriormente na sua dimensão mais geral, engloba um conjunto mais amplo de abordagens mediadas por pares que a investigação tem revelado como altamente promissoras. As Estratégias de Aprendizagem Assistida por Pares (Peer-Assisted Learning Strategies, PALS), desenvolvidas por Fuchs e Fuchs (2005) na Vanderbilt University, constituem uma das intervenções de tutoria recíproca mais estudadas e validadas no domínio da fluência leitora. O programa PALS organiza a turma em pares, combinando sistematicamente um aluno com melhor desempenho com outro de desempenho inferior, alternando os papéis de "treinador" e "jogador". Durante as sessões, os alunos praticam a leitura em parceria, o reconto por parágrafos e a

formulação de previsões, com o colega a fornecer feedback imediato sobre a precisão da leitura.

Os estudos de Fuchs et al. (1997) sobre o PALS envolveram mais de 20 escolas e incluíram alunos do 2.º ao 6.º ano, tendo demonstrado melhorias significativas tanto na fluência como na compreensão leitora, não apenas para os alunos com dificuldades de aprendizagem, mas também para os alunos de desempenho médio e elevado. Este aspeto é de importância acrescida para a gestão pedagógica da sala de aula, uma vez que demonstra que a abordagem PALS representa um benefício para todos os intervenientes, incluindo o aluno que desempenha o papel de tutor, que consolida as suas próprias aprendizagens ao explicar e corrigir o colega. A síntese de investigação realizada por Fuchs e Fuchs (2005) confirmou que o PALS promove o reconhecimento de palavras, a fluência e a compreensão de alunos em fase de desenvolvimento inicial da leitura, tendo sido classificado como uma estratégia de Nível 1 de intervenção (Tier 1) em vários enquadramentos de resposta à intervenção (RTI).

A revisão sistemática conduzida pela Iniciativa Educação (2020), com base na análise de 16 estudos envolvendo 1112 alunos do 1.º ao 5.º ano com dificuldades de leitura, validou estes resultados: a mentoria de pares foi identificada como uma das intervenções que permite melhorar significativamente a fluência de leitura, com especial impacto na velocidade, na precisão e na prosódia. O relatório sublinha ainda que, embora as intervenções individuais apresentem efeitos mais pronunciados, as intervenções em pequeno grupo com pares revelam resultados consistentes e são mais viáveis em contexto de sala de aula, pela sua adequação à gestão quotidiana da turma. Esta constatação é de particular relevância no contexto do 1.º CEB, onde os professores gerem frequentemente turmas heterogéneas sem apoio especializado permanente.

2.3. A Prosódia como Dimensão Central das Estratégias de Fluência

Embora a velocidade e a precisão sejam as dimensões da fluência mais frequentemente avaliadas em contexto escolar, a prosódia, definida como a capacidade de ler com entoação, ritmo, expressividade e agrupamento frasal adequados, tem vindo a ganhar crescente reconhecimento na literatura científica como um componente indissociável da fluência e mediador da compreensão leitora. Rasinski (2004) defende que a prosódia representa a dimensão mais visível da fluência e que a leitura expressiva não é apenas uma consequência da compreensão, mas também um facilitador ativo da

mesma: ao ler com expressividade, o leitor é obrigado a processar o significado do texto de forma mais profunda, integrando informação sintática, semântica e pragmática.

A investigação de Klauda e Guthrie (2008), acompanhada durante um período de 12 semanas, demonstrou que a leitura prosódica no início do estudo era indicadora de aumentos na compreensão leitora medida posteriormente, sugerindo uma relação de influência da prosódia sobre a compreensão. Contudo, o inverso também se verificou, isto é, os alunos com melhor compreensão inicial tenderam a desenvolver maior qualidade de leitura prosódica ao longo do tempo. Esta bidirecionalidade da relação foi igualmente encontrada num estudo longitudinal de Arcand et al. (2014), que, após controlar o vocabulário, a automaticidade e a precisão, verificou que medidas de prosódia eram preditores independentes da compreensão leitora em alunos do 2.º ano. Estes resultados reforçam a importância de incluir a prosódia como foco explícito das estratégias de promoção da fluência, e não apenas como um resultado esperado após o desenvolvimento da velocidade e da precisão.

Paige et al. (2012) aprofundaram o papel da prosódia no contexto da escolaridade, argumentando que a leitura expressiva e fluente mantém a sua importância ao longo de toda a escolaridade, não devendo ser negligenciada após os primeiros anos. Os autores documentaram que alunos com leitura oral pouco expressiva tendiam a apresentar dificuldades equivalentes na compreensão em leitura silenciosa, estabelecendo assim uma ligação direta entre a prosódia oral e os processos cognitivos subjacentes à construção de sentido. Esta perspetiva é comprovada por Pikulski e Chard (2005), que conceptualizam a fluência como elo de ligação entre a descodificação de palavras e a compreensão textual, sendo a prosódia a dimensão que de forma mais imediata reflete essa função mediadora. No contexto da investigação portuguesa, Viana e Borges (2016) certificam esta visão, evidenciando que a automatização da leitura liberta recursos cognitivos que permitem ao leitor centrar-se na construção do sentido do texto.

Relativamente à implementação pedagógica, Viana e Ribeiro (2020) salientam que o treino da prosódia deve ser realizado de forma explícita e sistemática em contexto de sala de aula, recorrendo a textos que ofereçam marcas prosódicas evidentes, ou seja, textos poéticos, narrativas com diálogos expressivos, lengalengas e adivinhas, e que sejam acompanhados de sinalética visual que auxilie os alunos na segmentação em unidades de sentido, como o uso de barras oblíquas (/). Os autores recomendam ainda que os alunos compreendam a finalidade do treino, uma vez que, não se trata de "ler

depressa", mas de ler para compreender e comunicar o significado ao ouvinte. Esta orientação do controlo cognitivo é fundamental para que os alunos integrem a prosódia como uma competência ao serviço da compreensão, e não como um requisito de execução dissociado do significado.

2.4. Características das Intervenções Eficazes na Fluência Leitora: Evidências da Investigação

Para além da identificação das estratégias específicas de intervenção, a investigação tem procurado clarificar quais as características estruturais e contextuais que determinam a maior ou menor eficácia das intervenções na fluência leitora. A revisão sistemática conduzida por Stevens et al. (2017), que analisou 16 estudos empíricos realizados entre 2001 e 2014 com alunos do ensino elementar com dificuldades de leitura, identificou as principais variáveis moderadoras dos resultados. Constatou-se que 86,5% dos estudos revistos centravam-se na leitura repetida como procedimento base, mas que os resultados variavam consideravelmente em função das características específicas da intervenção, nomeadamente a dimensão dos grupos, o número de sessões, a presença ou ausência de apoio de fluentes, o uso de feedback corretivo e a monitorização do progresso.

A revisão sistemática de Therrien (2004), de 33 estudos com mais de 500 participantes, permitiu identificar um conjunto de condições que maximizam os efeitos da leitura repetida. Os resultados evidenciaram que o efeito é mais forte quando: os alunos releem o mesmo texto 3 a 4 vezes; recebem feedback corretivo durante as leituras e são questionados sobre o conteúdo do texto após cada leitura. Esta análise de vários estudos demonstrou ainda que a leitura repetida produz progressos significativos não apenas na fluência, medida em palavras corretas por minuto, mas também na compreensão leitora, o que contraria a ideia de que a intervenção na fluência se faz à custa da compreensão. Rasinski (2003) sublinha que a leitura repetida é particularmente eficaz quando os alunos têm um propósito claro e autêntico para a releitura, como ensaiar para uma apresentação ou melhorar o seu registo pessoal.

No que respeita ao formato das intervenções, a investigação mais recente tem destacado a importância de determinadas condições estruturais. A meta-análise de Zimmermann et al. (2019), focada em intervenções de leitura não repetitiva para alunos com dificuldades de leitura do pré-escolar ao 12.º ano, concluiu que este tipo de intervenções produz efeitos positivos e estatisticamente significativos, revelando-se uma

alternativa viável à leitura repetida. Por sua vez, Gersten et al. (2020), com base numa revisão de 33 estudos experimentais envolvendo alunos do 1.º ao 3.º ano de escolaridade, concluíram que intervenções de leitura de curta e média duração, compreendidas entre 15 e 99 sessões, implementadas em pequenos grupos homogéneos produzem efeitos positivos moderados nos resultados de leitura. Estes resultados corroboram as diretrizes previamente estabelecidas por Gersten et al. (2009), segundo as quais as sessões devem ter entre 20 a 40 minutos de duração, realizadas três a cinco vezes por semana e decorrer em grupos de dois a cinco alunos com perfis de dificuldade semelhantes. Num estudo complementar, Wanzek et al. (2016), focado em intervenções de nível secundário de resposta à intervenção (Tier 2) no mesmo nível de escolaridade, confirmaram efeitos significativos para intervenções nesse mesmo intervalo de sessões, não se tendo verificado que o número total de horas constituísse um moderador relevante dos efeitos obtidos. No que respeita especificamente à fluência leitora, Kim (2020) identificou as características das intervenções orais mais eficazes, destacando a leitura em voz alta em contexto de pequeno grupo, com sessões de curta duração e elevada frequência semanal. Este padrão de intensidade e regularidade é coerente com os princípios da instrução explícita e sistemática, amplamente preconizados na literatura sobre a aquisição de competências académicas elementares (Gersten et al. 2009; NICHD, 2000).

A seleção dos textos utilizados nas intervenções constitui outra variável determinante. Therrien (2004) e Wymer (2022) sublinham que materiais de leitura excessivamente difíceis comprometem o desenvolvimento da fluência, uma vez que os alunos expõem os seus recursos cognitivos na descodificação de palavras desconhecidas, não beneficiando do efeito de automatização que é o objetivo central da prática repetida. Recomenda-se, em geral, a utilização de textos no nível de leitura instrucional do aluno, isto é, textos que o aluno consegue ler com 90% a 95% de precisão, permitindo assim que a prática de fluência seja simultaneamente desafiante e realizável. O desenvolvimento da dimensão expressiva da fluência potencia a seleção de textos ricos em prosódia, como textos poéticos, diálogos narrativos ou textos com estruturas repetitivas.

2.5. O Papel do Feedback e da Monitorização do Progresso nas Estratégias de Fluência

O feedback corretivo e a monitorização do progresso constituem componentes incontornáveis de qualquer intervenção eficaz na fluência leitora. Rasinski et al. (2009)

sublinham que os leitores com dificuldades necessitam de instrução direta na fluência para progredir, não beneficiando de forma significativa da leitura silenciosa independente sem orientação. O feedback imediato e específico que informa o aluno sobre o que está a fazer bem, o que precisa de melhorar e como pode fazê-lo é especialmente eficaz quando ocorre durante ou imediatamente após a leitura oral, permitindo ao aluno ajustar o seu desempenho em tempo real.

A avaliação baseada no currículo (Curriculum-Based Measurement, CBM), desenvolvida por Deno (1985) e amplamente utilizada nos sistemas de resposta à intervenção (RTI), tem demonstrado ser uma ferramenta eficaz de monitorização da fluência oral. Este procedimento consiste em registar o número de palavras lidas corretamente por minuto (PPM) num texto uniformizado, providenciando dados objetivos e sistemáticos sobre o progresso do aluno ao longo do tempo. A regularidade desta avaliação permite ao professor ajustar as suas intervenções com base em evidências concretas, identificar precocemente alunos que não estão a progredir ao ritmo esperado e tomar decisões informadas sobre a necessidade de intensificar ou modificar a abordagem pedagógica. (Fuchs et al. 2001)

Do ponto de vista da motivação e da autorregulação, a partilha dos resultados da monitorização com os próprios alunos desempenha um papel importante no desenvolvimento da fluência. Viana e Ribeiro (2020) recomendam que os alunos acompanhem visualmente a sua evolução, seja no número de palavras lidas corretamente por minuto, seja nos aspetos prosódicos avaliados com base em grelhas de observação. Esta prática promove a consciência cognitiva dos alunos sobre o seu próprio desempenho leitor, incentiva a perseverança face às dificuldades e reforça a perceção de competência quando os progressos se tornam visíveis. Esta perspetiva é consistente com a investigação sobre autoeficácia de Bandura (1997), segundo a qual a perceção de progresso é um dos determinantes mais poderosos da motivação para continuar a aprender.

2.6. Articulação entre as Estratégias de Fluência e os Tipos de Texto

A eficácia das estratégias de fluência não pode ser dissociada da natureza dos textos utilizados. A investigação tem consistentemente demonstrado que a escolha dos materiais de leitura é uma variável mediadora dos resultados obtidos. Rasinski et al. (1994) argumentaram que as leituras repetidas funcionam melhor quando os textos possuem uma voz forte e oferecem um motivo autêntico para serem relidos, como textos

poéticos, peças de teatro, discursos ou canções, uma vez que este contexto dá significado à prática sistemática, tornando-a menos mecânica e mais motivante para o aluno. Esta perspetiva foi confirmada pelos estudos de Kuhn et al. (2006), que documentaram que as crianças cujos professores utilizavam o programa FORI mostravam-se frequentemente desinteressadas ao reler o mesmo texto durante toda uma semana, comprometendo a participação ativa nas atividades.

Os textos poéticos merecem destaque particular neste contexto, uma vez que as suas características intrínsecas, isto é, a rima, o ritmo, a métrica, a repetição de estruturas e a musicalidade, tornam-nos especialmente adequados para o desenvolvimento da prosódia e da expressividade leitora. Mraz et al. (2013) e Rasinski (2003) documentaram que um programa de 12 semanas baseado em leituras repetidas de textos poéticos, com uma componente de apresentação pública, resultou em progressos médios de 38,3 PPM num grupo de seis alunos do 2.º ano, o que corresponde a quase o dobro do ganho esperado para o ano letivo completo (27,6 PPM versus 14 PPM esperados). Este resultado é particularmente expressivo dado o período relativamente curto da intervenção, e sugere que a combinação de leitura repetida com um texto poético motivante e a perspetiva de uma apresentação pública cria condições de prática intensiva e com significado.

Os textos narrativos, por sua vez, são particularmente adequados para o desenvolvimento de estratégias como o Teatro de Leitores, uma vez que a sua estrutura dialógica favorece a distribuição de papéis expressivos entre os alunos e o trabalho sobre aspetos como a entoação, o ritmo e a gestão das pausas. A seleção criteriosa de narrativas com personagens marcadas, diálogos variados e situações emocionalmente envolventes potencia a qualidade da expressividade leitora e o envolvimento afetivo com o texto. De acordo com Solé (1998), o interesse genuíno pelo texto é uma condição que facilita a ativação dos conhecimentos prévios, a formulação de hipóteses e o processamento profundo da informação, contribuindo assim para a qualidade global da experiência de leitura.

2.7. A Relação entre Fluência, Motivação e Identidade Leitora

A dimensão motivacional constitui um fator frequentemente subestimado na conceptualização das estratégias de fluência, mas que a investigação tem vindo a revelar como determinante para a sustentabilidade dos progressos obtidos. Padak e Rasinski (2000) estabeleceram uma ligação clara entre fluência e motivação, ao demonstrarem que

os leitores fluentes tendem a ter atitudes mais positivas face à leitura e uma autoimagem mais positiva enquanto leitores, o que os torna mais predispostos a ler voluntariamente e, por conseguinte, a tornarem-se ainda mais fluentes. Esta dinâmica circular, que Stanovich (1986) designou por "efeito Matthew", sublinha a importância de intervir precocemente na fluência, ou seja, quanto mais cedo um aluno experienciar a leitura como uma atividade fluida e recompensante, menor a probabilidade de desenvolver uma relação de evitamento com a leitura que comprometa o seu percurso académico futuro.

Esta perspetiva encontra eco na investigação sobre o impacto emocional dos contextos avaliativos na fluência leitora. A leitura oral perante a turma ou em situação de avaliação formal pode ser fonte de ansiedade significativa para alunos com menor confiança leitora, comprometendo o seu desempenho de forma que não reflete as suas capacidades reais (Schwanenflugel et al. 2006). A criação de condições de prática seguras, em que o erro é visto como parte do processo de aprendizagem, e não como uma falha a ser exposta publicamente é, por isso, uma condição pedagógica essencial para que as estratégias de fluência produzam os efeitos desejados. As modalidades de leitura coral, de leitura a pares e de Teatro de Leitores apresentam, neste sentido, uma vantagem adicional relativamente à leitura oral individual tradicional, ou seja, ao distribuírem a responsabilidade da leitura por vários participantes, reduzem a exposição individual ao erro e criam um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e menos ansioso.

Do ponto de vista da identidade leitora, o desenvolvimento da fluência contribui para que os alunos se reconheçam como leitores competentes e capazes, o que tem implicações que transcendem o domínio técnico da leitura. Quando um aluno sente a progressão da sua fluência, seja através do registo objetivo das palavras lidas por minuto, seja através do reconhecimento social proporcionado por uma apresentação oral bem-sucedida, está também a construir uma narrativa de si próprio como aprendente capaz e determinado. Esta dimensão identitária da fluência leitora é consistente com os princípios da aprendizagem significativa de Ausubel (1963) e com a importância do envolvimento emocional na consolidação de competências académicas. As estratégias de fluência que integram contextos socialmente significativos, como o Teatro de Leitores ou a leitura em pares com um objetivo partilhado promovem, por isso, simultaneamente a competência técnica e a motivação intrínseca para ler.

3. Síntese e Implicações Pedagógicas

O conjunto de estratégias e evidências revisitadas ao longo desta secção permite delinear um quadro conceptual integrador das práticas de promoção da fluência leitora no 1.º CEB. A investigação converge no sentido de que as intervenções mais eficazes são aquelas que combinam múltiplas abordagens complementares, articulam a prática sistemática com contextos motivantes e socialmente significativos, e integram a monitorização do progresso como instrumento de orientação pedagógica continuada. Chard et al. (2002) demonstraram que as intervenções que combinam exemplificação por parte do professor, prática repetida com feedback, leitura a pares e monitorização do progresso produzem resultados superiores às intervenções baseadas numa única estratégia, reforçando a ideia de que a variedade metodológica potencia o desenvolvimento da fluência de forma mais abrangente e sustentada. Esta conclusão é consistente com os resultados de Therrien (2004), cuja revisão de 33 estudos evidenciou que os maiores ganhos em fluência e compreensão ocorrem quando se combinam a leitura repetida, o feedback corretivo e o questionamento pós-leitura.

No que respeita às implicações para a prática docente no 1.º CEB, a investigação revista aponta para um conjunto de recomendações de aplicação direta. Em primeiro lugar, a instrução explícita na fluência deve ser intencional e sistemática, como defende Sim-Sim (2007), que sublinha que a eficácia de qualquer estratégia depende da consciência do professor relativamente aos objetivos de cada momento de prática. Em segundo lugar, o professor deve diversificar as estratégias utilizadas, combinando a leitura modelo com a leitura repetida individual, a leitura assistida por pares, a leitura coral e o Teatro de Leitores, em função das características e necessidades da turma. Hudson et al. (2005) reforçam que estas três dimensões: precisão, automaticidade e prosódia, devem ser consideradas simultaneamente, tanto na avaliação como na intervenção pedagógica. Em terceiro lugar, a seleção dos textos deve atender ao nível instrucional dos alunos, situando-se dentro da zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky, 1978), de forma que a prática seja simultaneamente desafiante e realizável. As características prosódicas do material de leitura são igualmente relevantes: textos poéticos, com rima, ritmo e estruturas repetitivas, revelam-se especialmente adequados para o desenvolvimento da expressividade leitora, como documentaram Mraz et al. (2013) e Rasinski (2003). Em quarto lugar, o feedback corretivo imediato e a monitorização regular do progresso são condições essenciais, segundo Viana e Ribeiro (2020) recomendam que os alunos

acompanhem visualmente a sua própria evolução, promovendo a consciência cognitiva e a perseverança face às dificuldades.

A dimensão motivacional e identitária da fluência não pode ser descuidada. Stanovich (1986) descreveu o designado "efeito Matthew", que evidencia como os leitores fluentes tendem a ler mais e a tornar-se progressivamente mais competentes, ao passo que os leitores com dificuldades desenvolvem uma relação de evitamento com a leitura que agrava o seu percurso. Estratégias como o Teatro de Leitores (Young e Rasinski, 2009) ou a leitura a pares (Fuchs et al. 1997) contrariaram esta tendência ao criar contextos motivantes e socialmente significativos que transformam a prática sistemática num ato comunicativo com propósito genuíno. Adicionalmente, Viana e Borges (2016) sublinham que a automatização da leitura liberta recursos cognitivos que permitem ao leitor centrar-se na construção do sentido do texto, reforçando a articulação indissociável entre fluência e compreensão.

Por fim, importa sublinhar que as estratégias de promoção da fluência não devem ser concebidas como práticas isoladas de desenvolvimento técnico da leitura, mas como parte integrante de uma abordagem pedagógica mais ampla que valoriza a leitura como prática social, comunicativa e identitária. A leitura fluente não é, em si mesma, o objetivo último da educação literária é, antes, a condição que possibilita o acesso pleno ao mundo do texto e à construção autónoma de significado. Neste sentido, as estratégias de fluência são tanto mais valiosas quanto mais se articulam com práticas de compreensão leitora, de discussão de textos e de desenvolvimento do gosto pela leitura, promovendo assim uma literacia completa e funcionalmente significativa para os alunos do 1.º CEB. (Chard et al. 2002; Hudson et al. 2005; Rasinski, 2003; Samuels, 2002; Therrien, 2004; Viana e Ribeiro, 2020)

Capítulo II – Metodologia

1. Problemática /ponto de partida

A leitura assume-se como uma das competências estruturantes do percurso escolar no 1.º CEB, desempenhando um papel central não apenas na aprendizagem da língua, mas também no acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares. Dentro deste processo, a fluência destaca-se como fundamental, articulando três dimensões essenciais: a precisão, a velocidade e a expressividade. Só a partir de uma leitura fluente se torna possível uma compreensão textual eficaz, condição indispensável para que os alunos possam desenvolver aprendizagens significativas e autónomas.

A observação do quotidiano escolar permitiu constatar que, apesar da motivação e do empenho dos alunos em atividades de leitura, existiam diferenças significativas nos ritmos de aprendizagem. Alguns alunos revelaram hesitação e pouca automatização na leitura, sendo marcada por pausas frequentes, substituições ou omissões de palavras, comprometendo a fluidez e dificultando a compreensão do texto. Em oposição, outros alunos, apresentavam um desempenho mais próximo das metas esperadas para o nível de ensino em que se encontravam. Esta heterogeneidade colocava desafios acrescidos à ação pedagógica do professor, que necessitava de ajustar estratégias de forma diferenciada, garantindo que todos os alunos progredissem de modo consistente.

A avaliação sistemática da fluência leitora surge como uma ferramenta essencial para identificar necessidades específicas, monitorizar progressos dos alunos e apoiar o docente na tomada de decisão pedagógica. A realização de momentos de leitura cronometrada, nos quais se registou o número de palavras corretamente lidas por minuto, permitiu recolher dados objetivos sobre o desempenho dos alunos. No entanto, mais do que fornecer números, esta prática contribuiu para compreender de que modo a fluência se desenvolve ao longo do tempo e como pode ser estimulada através de intervenções pedagógicas adequadas.

Assim, a **problemática que orienta este estudo centra-se na compreensão do papel da avaliação da fluência leitora no processo de aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB, procurando refletir sobre a sua relevância educativa e sobre o modo como se pode sustentar práticas pedagógicas mais eficazes.**

Desta forma, a presente investigação estrutura-se a partir da seguinte pergunta de partida: **De que modo a avaliação sistemática da fluência leitora pode contribuir para**

compreender e promover o desenvolvimento da competência leitora em alunos do 2.º ano do 1.º CEB?

No sentido de dar resposta à pergunta de partida, adotei como quadro de referência o modelo multidimensional da fluência leitora defendido por Hudson et al. (2005) e Rasinski (2003, 2004), que conceptualizam a fluência como a articulação de três dimensões interdependentes, precisão, automaticidade e prosódia, e que constituem a base teórica das estratégias pedagógicas implementadas. Para elaborar este quadro de referência em contexto de sala de aula, recorri à medição das palavras lidas corretamente por minuto (PLCM) como indicador de fluência, instrumento validado por Deno et al. (2001) e amplamente utilizado em sistemas de avaliação baseada no currículo. Foram realizadas quatro sessões de leitura cronometrada com textos progressivamente diversificados, um narrativo e um poético do manual Plim!, e a prova oficial do relatório nacional do Instituto de Avaliação Educativa (IAVE), integrando estratégias de leitura repetida (Samuels, 2002; Therrien, 2004), leitura modelo (Clark, 1995; Oakley, 2003) e leitura assistida (National Reading Panel, 2000; Topping, 2006). A análise dos dados foi complementada com observação participante e notas de campo, em coerência com a abordagem qualitativa interpretativa adotada (Stake, 1995; Yin, 2018).

2. Caracterização do contexto socioeducativo da investigação

2.1. Caracterização do meio e da escola

A instituição educativa onde decorreu a prática de ensino supervisionada tem um percurso consolidado, com origens na primeira metade do século XX, resultando da iniciativa de uma congregação religiosa católica. A sua criação foi autorizada pelas entidades governamentais competentes da época e, alguns anos mais tarde, a gestão transitou para uma associação de carácter solidário e sem fins lucrativos, que se mantém responsável pela instituição até à atualidade. A intervenção social e comunitária desta associação de ensino privada possui um historial de várias décadas orientando-se por princípios da educação católica vicentina. A sua oferta pedagógica acompanha crianças e jovens desde a creche (a partir dos três meses) até ao final do ensino básico, abrangendo, portanto, alunos entre os 0 e os 16 anos.

A missão da escola aposta na promoção de uma formação integral, onde a educação é entendida como um meio de transformação pessoal e social, tendo como fundamento os valores cristãos e um carisma pedagógico assente na solidariedade e na partilha. O lema institucional, que enfatiza a valorização do conhecimento ao serviço do outro, traduz a orientação do projeto educativo. A colaboração escola-família é vista como indispensável para o sucesso do processo formativo.

A visão educativa é de carácter humanista e crítico, focando-se na preparação dos alunos para um contexto globalizado e de permanente mudança. Para tal, são adotadas metodologias pedagógicas abertas, flexíveis e centradas no aluno, com recurso consistente às tecnologias digitais e à inovação educativa. O processo de aprendizagem é dinâmico e reflexivo, incentivando a autonomia, a responsabilidade e o pensamento crítico.

Um dos objetivos centrais da escola é manter-se fiel aos princípios fundacionais, oferecendo um projeto educativo inclusivo, acessível a famílias de diferentes contextos socioeconómicos. É valorizada a diversidade cultural e social, bem como o acolhimento afetivo, a cooperação com os encarregados de educação e a aposta contínua na melhoria pedagógica. A construção da identidade dos alunos é alcançada com uma formação assente em valores como a justiça, o respeito, a solidariedade, a paz e a responsabilidade, contribuindo para a vida em comunidade.

A instituição está situada numa área urbana caracterizada pela proximidade entre realidades sociais distintas, o que lhe permite acolher estudantes oriundos de diferentes contextos, tanto do próprio bairro como de outras zonas da cidade.

O espaço escolar corresponde a uma antiga propriedade adaptada para fins educativos, composta por áreas exteriores amplas e bem cuidadas. O complexo inclui três edifícios distintos, organizados por níveis de ensino e serviços de apoio.

Além da oferta curricular, a escola disponibiliza atividades de enriquecimento e modalidades desportivas, bem como atividades extracurriculares definidas anualmente. Existe ainda um serviço de apoio no período pós-letivo e durante as interrupções escolares, com propostas de carácter lúdico e educativo, destinado a apoiar as famílias e a complementar o processo formativo dos alunos.

2.2. Caracterização da turma

A turma do 2.º C é constituída por 21 alunos, dos quais 9 são rapazes e 12 são raparigas, apresentando uma dinâmica de funcionamento inquieta e desafiante. Trata-se de um grupo enérgico, motivado e com forte vontade de aprender.

De um modo geral, os alunos revelam empenho nas atividades e demonstram atitudes de carinho e apoio mútuo, o que contribui para a criação de um ambiente acolhedor na sala de aula. Contudo, a energia elevada do grupo conduz frequentemente a episódios de agitação, traduzindo-se numa procura constante de atenção por parte do adulto e numa acentuada dependência emocional. Trata-se de um grupo muito expressivo que, apesar de mostrar interesse pelas tarefas, tende a dispersar-se com facilidade.

Dentro da turma identificam-se dois alunos com Necessidades Educativas: um aluno possui Relatório Técnico-Pedagógico (RTP) o que implica acompanhamento individualizado e a utilização de estratégias diferenciadas, uma vez que o seu processo de aprendizagem difere do dos restantes colegas. Outro aluno apresenta défice de atenção, exigindo metodologias específicas para favorecer a concentração e reduzir distrações. Para além destes casos, dois alunos beneficiam de apoio em terapia da fala.

Verifica-se uma grande heterogeneidade nos processos e ritmos de aprendizagem, o que requer uma abordagem pedagógica altamente flexível. São frequentes as dificuldades de concentração, bem como a necessidade constante de validação e reconhecimento, aspetos que exigem estratégias educativas dinâmicas, centradas em atividades curtas, motivadoras e ajustadas às necessidades individuais. Estas

características tornam exigente o trabalho do docente na conciliação entre o acompanhamento próximo de cada aluno e o cumprimento do projeto educativo.

Os alunos apreciam desafios e atividades práticas, valorizando a interação entre pares e o trabalho colaborativo. No entanto, a sua tendência para a dispersão exige momentos de pausa e de gestão da energia, de modo a facilitar o regresso à concentração.

A escolha do tema da fluência leitora surgiu da necessidade de responder às dificuldades observadas em vários alunos no domínio da leitura e da compreensão dos conteúdos. Verificou-se que uma parte significativa da turma apresentava lentidão na descodificação de palavras, hesitações frequentes e limitações na entoação e expressividade durante a leitura em voz alta, o que comprometia a compreensão global dos textos. Estas dificuldades influenciavam não só o desempenho nas áreas de Português, como também nas restantes, para as quais a leitura é um instrumento essencial para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, a escolha no desenvolvimento da fluência leitora visou promover uma leitura mais automática, expressiva e compreensiva, potenciando a autonomia e o gosto pela leitura, contribuindo para um sucesso educativo de todos os alunos.

Apesar das dificuldades, a turma evidencia um elevado potencial de aprendizagem, revelando curiosidade, entusiasmo e espírito colaborativo. Com o apoio e a orientação prestados pela professora titular, os alunos têm oportunidade de evoluir e aprender de forma significativa.

3. Fundamentação teórico-metodológica da escolha metodológica e do desenho da investigação

3.1. Epistemologia da investigação

A presente investigação segue uma metodologia qualitativa interpretativa, assumindo que a realidade educativa é complexa, dinâmica e construída socialmente através das interações estabelecidas no contexto escolar. A investigação não procura apenas recolher dados objetivos, mas sobretudo compreender a forma como os fenómenos de aprendizagem se manifestam e se desenvolvem em situação concreta de sala de aula.

A opção pelo paradigma interpretativo justifica-se pelo pressuposto epistemológico de que os fenómenos educativos não podem ser plenamente compreendidos através de abordagens exclusivamente quantitativas ou experimentais. Dentro do paradigma interpretativo, optou-se pelo estudo de caso. Como argumenta Stake (1995), o **estudo de caso interpretativo** procura captar a complexidade e a singularidade de uma situação particular, reconhecendo que o conhecimento produzido é contextualmente situado e que a generalização ocorre não por via estatística, mas através da identificação de padrões e da transferibilidade de princípios para contextos similares.

A opção pelo estudo de caso, fundamenta-se na natureza e nos objetivos do presente trabalho. Trata-se de uma estratégia de investigação que permite o estudo aprofundado e contextualizado de um fenómeno no seu ambiente natural, sendo particularmente adequada quando as fronteiras entre o fenómeno e o contexto não são claramente definidas (Yin, 2018). No presente estudo, o caso é a turma C do 2.º ano, uma unidade delimitada, observada e analisada na sua singularidade, com o propósito de compreender de que forma a avaliação sistemática da fluência leitora pode apoiar o desenvolvimento da competência leitora. A pertinência desta opção metodológica decorre, ainda, do facto de a investigadora ter desempenhado o papel de estagiária na turma, o que lhe permitiu uma inclusão prolongada e comprometida no contexto, característica essencial da observação participante (Stake, 1995). Esta dupla condição, de estagiária e de investigadora, possibilitou não apenas a recolha de dados em situações autênticas de sala de aula, mas também a realização de atividades pedagógicas integradas no quotidiano do grupo, conferindo ao estudo uma dimensão simultaneamente formativa e investigativa. Assim, o estudo de caso revelou-se a opção mais coerente com a natureza

qualitativa interpretativa da investigação, com a singularidade do contexto e com a intencionalidade pedagógica que orientou todo o processo.

Recolha de dados

A técnica de recolha de dados escolhida foi a da observação participante, considerada fundamental para compreender o caso em estudo. O envolvimento direto no quotidiano da sala de aula permitiu registar não apenas os resultados das leituras cronometradas, mas também o comportamento dos alunos perante a tarefa, a forma como interagiam com a professora titular e as suas reações emocionais durante a realização das atividades.

A observação participante pode ser definida como uma técnica de recolha de dados em que o investigador se insere no contexto estudado, participando ativamente nas situações que observa, com o objetivo de compreender os fenómenos a partir de uma perspetiva interior (Bogdan & Biklen, 1994). Diferentemente da observação não participante, em que o investigador se mantém externo ao grupo e assume um papel neutro e distanciado, a observação participante implica um envolvimento direto, prolongado e intencional no quotidiano dos sujeitos, o que permite aceder a significados, intenções e dinâmicas que dificilmente seriam captados por outros meios (Lessard-Hébert et al. 2012). Esta técnica distingue-se também da entrevista e do inquérito por questionário, na medida em que não solicita aos participantes que verbalizem retrospetivamente as suas experiências, mas antes permite ao investigador registar comportamentos, atitudes e interações quando efetivamente ocorrem, em condições naturais e não artificialmente construídas (Coutinho, 2014). A opção por esta técnica, em vez de outras, justifica-se, no presente estudo, por três razões fundamentais, em primeiro lugar, pela condição de estagiária da investigadora, que lhe conferiu uma presença legitimada e continuada na sala de aula, indispensável para uma observação não intrusiva; em segundo lugar, pela natureza do fenómeno em estudo, isto é, a fluência leitora, que se manifesta em situações concretas de leitura em voz alta e cujo registo exige proximidade física e atenção ao detalhe comportamental e expressivo; e, em terceiro lugar, pela coerência epistemológica com o paradigma interpretativo adotado, que valoriza a compreensão holística e contextualizada dos processos educativos (Stake, 1995).

O planeamento metodológico adotado configura-se como **um estudo de caso** (Stake, 1995), **no qual o caso particular, a turma C do 2.º ano**, é estudado não apenas pela sua singularidade intrínseca, mas principalmente porque permite compreender uma

questão mais ampla: o papel da avaliação sistemática da fluência leitora no desenvolvimento das competências de leitura. Segundo Yin (2018), o estudo de caso é particularmente adequado quando: (a) as questões de investigação focam o "como" e o "porquê"; (b) o investigador tem pouco controlo sobre os eventos; e (c) o foco está num fenómeno contemporâneo em contexto real.

A investigação desenvolveu-se em articulação com o projeto educativo da escola, que define a promoção da literacia como uma prioridade estratégica, reconhecendo a leitura como pilar essencial do sucesso académico. Ao centrar-se na fluência leitora dos alunos do 2.º ano, o estudo contribui para a concretização desse projeto, oferecendo informação relevante sobre o desempenho dos alunos e sobre as estratégias pedagógicas mais eficazes para apoiar a sua progressão.

Deste modo, a investigação não se encontra desligada do contexto institucional, mas antes responde a uma intencionalidade educativa mais ampla, alinhada com os princípios e metas definidos pela comunidade escolar.

3.2. Apresentação do projeto educativo desenvolvido no estágio

O projeto educativo desenvolvido no âmbito do estágio teve como foco central a avaliação da fluência leitora dos alunos, compreendida como a capacidade de ler de uma forma precisa, automática e expressiva. A fluência tem um impacto direto na competência leitora, relacionando-se diretamente com a compreensão do texto e, consequentemente, com o desempenho académico global dos alunos.

O principal objetivo deste projeto consistiu em avaliar o nível de fluência leitora dos alunos, procurando compreender de que forma essa avaliação sistemática pode apoiar o desenvolvimento da competência leitora e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Assim, de uma forma mais específica, o projeto visou:

- Avaliar o número de palavras lidas corretamente por minuto;
- Observar aspetos relacionados com a precisão, ritmo e entoação durante a leitura;
- Recolher dados diagnósticos que possam apoiar futuras práticas de intervenção pedagógica, orientadas para o desenvolvimento da leitura fluente e da compreensão textual;
- Promover uma reflexão sobre a importância da fluência como componente essencial do processo de alfabetização e do ensino da leitura.

O plano da investigação assumiu a forma de um estudo de caso, desenvolvido com uma turma do 2.º ano do 1.º CEB. Esta opção metodológica justifica-se pela necessidade de analisar em profundidade um grupo específico, compreendendo a evolução da fluência leitora no seu contexto real de aprendizagem.

Foram realizadas quatro avaliações de leitura cronometrada, em que se registou o número de palavras lidas corretamente por minuto de cada aluno. A escolha da medida "palavras corretas por minuto" (PCM) fundamenta-se na investigação de Deno et al. (2001), que demonstraram que esta constitui um indicador válido, fiável e sensível ao crescimento das competências de leitura, sendo amplamente utilizada em sistemas de monitorização baseada no currículo (Curriculum-Based Measurement). Outros autores, Ardoin e Christ (2009) acrescentam que, embora esta medida apresente erros-padrão associados, continua a ser um dos indicadores mais robustos para avaliar a fluência leitora em contexto escolar.

Estes momentos de avaliação foram complementados pela observação participante, permitindo cruzar dados quantitativos com informações de natureza qualitativa sobre o envolvimento dos alunos, as suas estratégias de leitura e as dificuldades manifestadas.

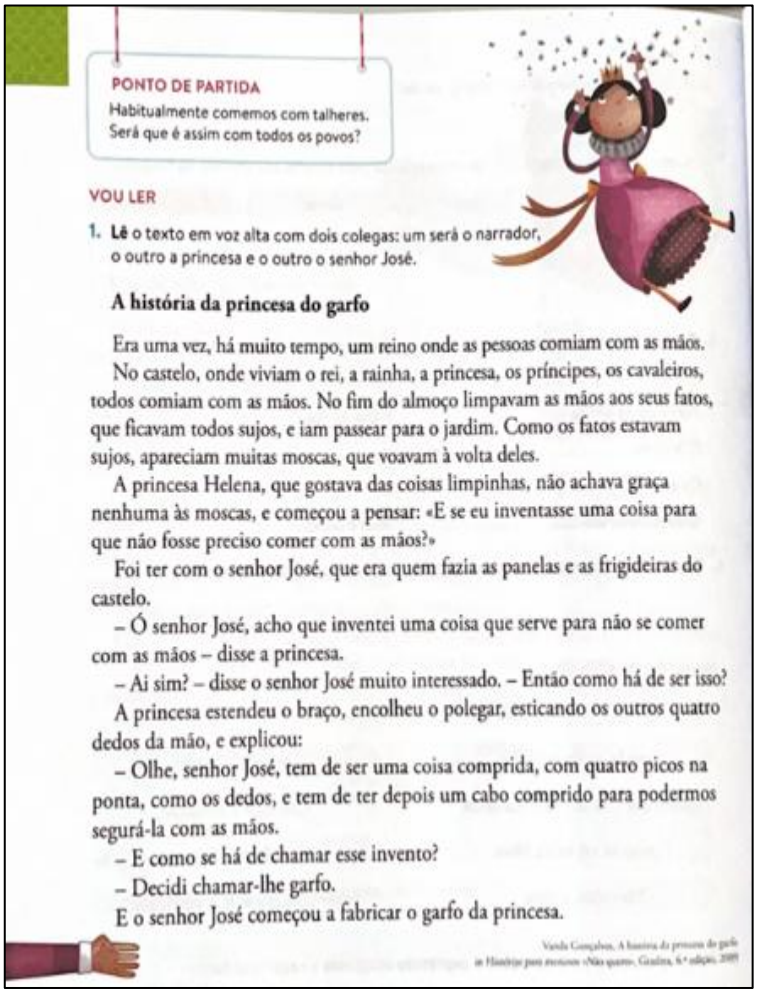
Esta estrutura de estudo proporcionou uma análise sistemática e contextualizada da problemática, respeitando a singularidade do grupo e oferecendo referências pedagógicas relevantes para a prática docente.

A implementação do projeto desenvolveu-se em várias etapas sequenciais, estruturadas de modo a garantir a validade e a fiabilidade dos resultados: Inicialmente foi feita uma seleção dos textos para avaliar a leitura, adequados ao nível de escolaridade dos alunos, tendo em consideração critérios de extensão, complexidade lexical e temática. Numa etapa seguinte a atividade foi planeada e apresentada previamente e contextualizada, explicando-se o seu objetivo e o modo de execução, para assegurar a compreensão das instruções e a redução de fatores como a ansiedade por parte dos alunos. Numa terceira fase cada aluno realizou a leitura individual dos textos, sendo contabilizado o número de palavras lidas num minuto. De seguida o procedimento permitiu recolher dados quantitativos sobre a velocidade e precisão da leitura. Num quinto momento, os resultados obtidos foram registados e analisados, permitindo observar padrões de desempenho e identificar eventuais dificuldades no processo de descodificação. Por último, a partir dos dados recolhidos, procedeu-se a uma reflexão crítica, delineando-se

possíveis estratégias de apoio e de promoção da fluência leitora em contexto de sala de aula.

Desta forma, para a realização **do projeto fluência leitora com a turma** do 2.º Ano, elaborei três atividades com dois textos escolhidos do manual em que a turma trabalhava.

A primeira atividade, realizada no dia 2 de junho de 2025, consistiu em avaliar a fluência leitora dos alunos através da leitura do texto "A história da princesa do garfo", presente na página 148 do Manual Plim!



PONTO DE PARTIDA

Habitualmente comemos com talheres. Será que é assim com todos os povos?

VOU LER

1. **Lê** o texto em voz alta com dois colegas: um será o narrador, o outro a princesa e o outro o senhor José.

A história da princesa do garfo

Era uma vez, há muito tempo, um reino onde as pessoas comiam com as mãos.

No castelo, onde viviam o rei, a rainha, a princesa, os príncipes, os cavaleiros, todos comiam com as mãos. No fim do almoço limpavam as mãos aos seus fatos, que ficavam todos sujos, e iam passear para o jardim. Como os fatos estavam sujos, apareciam muitas moscas, que voavam à volta deles.

A princesa Helena, que gostava das coisas limpinhas, não achava graça nenhuma às moscas, e começou a pensar: «E se eu inventasse uma coisa para que não fosse preciso comer com as mãos?»

Foi ter com o senhor José, que era quem fazia as panelas e as frigideiras do castelo.

– Ó senhor José, acho que inventei uma coisa que serve para não se comer com as mãos – disse a princesa.

– Ai sim? – disse o senhor José muito interessado. – Então como há de ser isso?

A princesa estendeu o braço, encolheu o polegar, esticando os outros quatro dedos da mão, e explicou:

– Olhe, senhor José, tem de ser uma coisa comprida, com quatro picos na ponta, como os dedos, e tem de ter depois um cabo comprido para podermos segurá-la com as mãos.

– E como se há de chamar esse invento?

– Decidi chamar-lhe garfo.

E o senhor José começou a fabricar o garfo da princesa.

Imagem 1 - Texto "A história da princesa do garfo" do Manual Plim!

Foi selecionado esse texto, por apresentar uma linguagem acessível e adequada à faixa etária dos alunos, proporcionando que todos participassem de uma forma autónoma e dando confiança para realizarem uma leitura em voz alta. Esta narrativa é de carácter lúdico e imaginativo, o que desencadeia a curiosidade e o prazer pela leitura, enquanto promove o desenvolvimento da compreensão e do seu significado.

Esta história tem uma estrutura narrativa clara e simples, ou seja, um início, um desenvolvimento e um final, possibilitando aos alunos identificar facilmente os elementos fundamentais do texto, isto é, as personagens, o espaço, o tempo e o enredo. Este aspeto facilita o acompanhamento da leitura e contribui para a consolidação de capacidades relacionadas com a organização e compreensão textual.

Antes da realização da atividade, procedeu-se a uma explicação detalhada com os alunos acerca dos objetivos e do modo como seria desenvolvida. O texto foi apresentado à turma e esclareceu-se que a leitura seria avaliada, tendo em conta que, no final do período, seria aplicado um diagnóstico promovido pelo IAVE, destinado a avaliar a fluência leitora individual. A professora informou que utilizaria um cronómetro digital, mas só o conseguiam ouvir, para que os alunos não se sentissem pressionados ao ver os segundos a passar, com o objetivo de registar o tempo de leitura de cada aluno, sendo-lhes solicitado que lessem o maior número possível de palavras no intervalo de um minuto. Reforçou-se, contudo, que o propósito da atividade não era a leitura apressada, mas sim uma leitura precisa, cuidada e expressiva, valorizando a correção e a entoação.

Assim, foi pedido aos alunos que fizessem uma primeira leitura individual do texto, para que pudessem treinar e ficassem a conhecer a história. Caso houvesse dúvidas ou se não percebessem alguma palavra, tinham a oportunidade de perguntar e esclarecer com a professora titular e com a estagiária. De seguida, quando todos estavam prontos, fez-se a avaliação, ou seja, foi contabilizado o número de palavras lidas em um minuto, com o objetivo de avaliar a fluência leitora.

Este procedimento segue as orientações da literatura especializada na área da didática da leitura, que recomenda a medição da velocidade e precisão da leitura, como indicadores da progressão na competência leitora.

Desta forma, a escolha deste texto revelou-se, pertinente devido ao interesse temático, adequado linguisticamente e com um potencial para poder avaliar, facilitando a recolha de dados fiáveis sobre o desempenho dos alunos e, simultaneamente promover uma experiência significativa de leitura. Os alunos puderam ouvir os seus colegas várias vezes como também a história, contribuindo para uma melhor compreensão do texto.

Após a leitura do texto "A história da princesa do garfo", procedeu-se à contagem do número de palavras lidas por cada aluno no intervalo de um minuto, de modo a avaliar a sua fluência leitora (Tabela 1).

Texto: "A história da princesa do garfo" do Manual Plim!

	Alunos	Tempo - 1 min	
1.ª Leitura 02/06/2025	Aluno A	71	150 palavras
	Aluno B	49	
	Aluno C	74	
	Aluno D	64	
	Aluno E	117	
	Aluno F	153	
	Aluno G	79	
	Aluno H	128	
	Aluno I	44	
	Aluno J	74	
	Aluno K	77	
	Aluno L	79	
	Aluno M	117	
	Aluno N	85	
	Aluno O	87	
	Aluno Q	112	
	Aluno R	112	
	Aluno S	128	
	Aluno T	153	
	Aluno U	120	

Tabela 1 – Primeira leitura do Texto: "A história da princesa do garfo"

Passados quatro dias, a tarefa foi novamente realizada, recorrendo ao mesmo texto usado na primeira atividade. A primeira leitura foi numa segunda-feira e a segunda leitura ocorreu numa sexta-feira da mesma semana, garantindo assim um intervalo de quatro dias entre ambas as sessões, de forma a permitir que os alunos pudessem treinar a leitura em casa. Durante esse período, foi-lhes sugerido que lessem e estudassem o texto autonomamente, com o apoio das famílias, e que procedessem à gravação da sua leitura, de modo a escutarem a própria voz, identificando eventuais erros e pudessem reconhecer aspetos a melhorar, com vista a uma leitura mais fluente e expressiva.

O material utilizado foi o mesmo da primeira atividade, o computador com o cronómetro e os manuais dos alunos, cada aluno realizava a leitura sentado no seu lugar, para que fosse num sítio mais seguro e cómodo para os alunos.

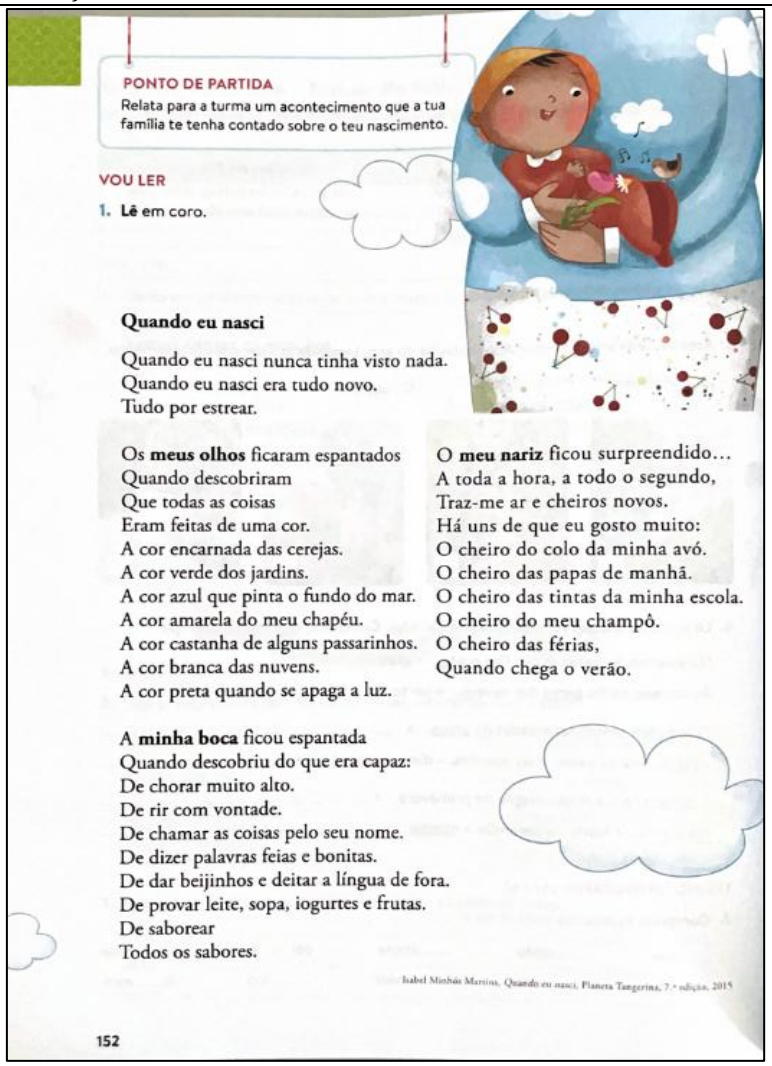
Os resultados da segunda atividade foram os que estão apresentados na tabela seguinte:

Texto: "A história da princesa do garfo" do Manual Plim!

	Alunos	Tempo - 1 min	
2.ª Leitura 06/06/2025	Aluno A	75	150 palavras
	Aluno B	52	
	Aluno C	76	
	Aluno D	70	
	Aluno E	120	
	Aluno F	157	
	Aluno G	89	
	Aluno H	130	
	Aluno I	50	
	Aluno J	80	
	Aluno K	80	
	Aluno L	84	
	Aluno M	120	
	Aluno N	95	
	Aluno O	90	
	Aluno Q	117	
	Aluno R	116	
	Aluno S	133	
	Aluno T	158	
	Aluno U	130	

Tabela 2 – Segunda leitura do texto: "A história da princesa do garfo"

Depois de uma semana, realizámos a terceira atividade, desta vez foi alterado o texto, passámos de um texto narrativo para um texto poético, uma vez que este caracteriza-se por repetir várias palavras, facilitando assim a memorização, melhorando a leitura, o que contribuiu para o desenvolvimento da fluência. O texto poético é apresentado na imagem baixo.



PONTO DE PARTIDA

Relata para a turma um acontecimento que a tua família te tenha contado sobre o teu nascimento.

VOU LER

1. **Lê** em coro.

Quando eu nasci

Quando eu nasci nunca tinha visto nada.
Quando eu nasci era tudo novo.
Tudo por estrear.

Os **meus olhos** ficaram espantados
Quando descobriram
Que todas as coisas
Eram feitas de uma cor.
A cor encarnada das cerejas.
A cor verde dos jardins.
A cor azul que pinta o fundo do mar.
A cor amarela do meu chapéu.
A cor castanha de alguns passarinhos.
A cor branca das nuvens.
A cor preta quando se apaga a luz.

O **meu nariz** ficou surpreendido…
A toda a hora, a todo o segundo,
Traz-me ar e cheiros novos.
Há uns de que eu gosto muito:
O cheiro do colo da minha avó.
O cheiro das papas de manhã.
O cheiro das tintas da minha escola.
O cheiro do meu champô.
O cheiro das férias,
Quando chega o verão.

A **minha boca** ficou espantada
Quando descobriu do que era capaz:
De chorar muito alto.
De rir com vontade.
De chamar as coisas pelo seu nome.
De dizer palavras feias e bonitas.
De dar beijinhos e deitar a língua de fora.
De provar leite, sopa, iogurtes e frutas.
De saborear
Todos os sabores.

Isabel Minhós Martins, Quando eu nasci, Planeta Tangerina, 7.ª edição, 2015

152

Imagem 2 - Texto "Quando eu nasci" do Manual Plim!

Nesta atividade o poema foi inicialmente lido aos alunos pela professora, para que estes pudessem ter um modelo de leitura expressiva, caracterizado pela entoação adequada e pela precisão. De seguida o objetivo desta leitura foi também que lessem em pares, promovendo a cooperação e a entreajuda, de modo a consolidarem a compreensão do texto e a aperfeiçoarem a fluência.

Após este momento de leitura colaborativa, cada aluno procedeu a uma leitura individual em voz baixa, proporcionando uma preparação mais segura antes da leitura cronometrada. Quando a turma ficou preparada para a avaliação, iniciou-se a contagem individual do tempo de leitura de cada aluno. Os resultados são apresentados na tabela seguinte:

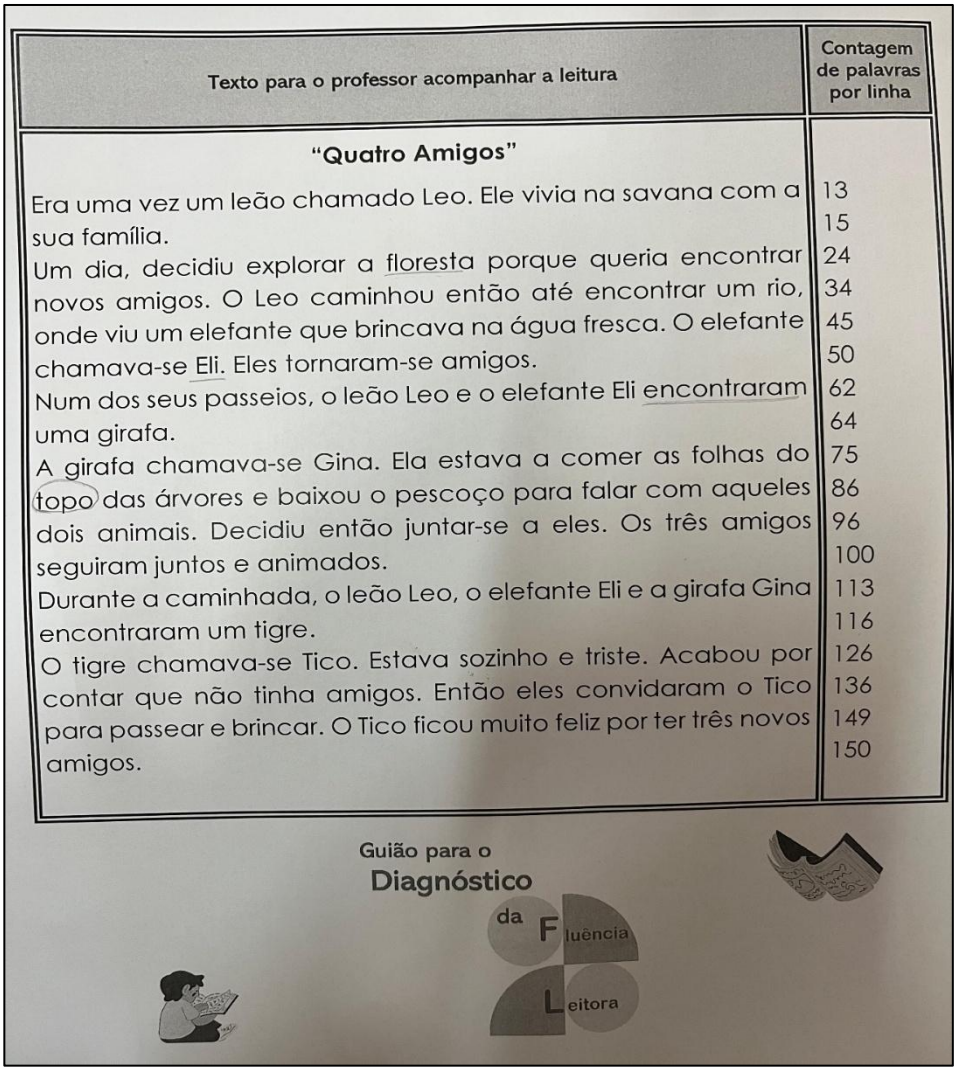
Texto: "Quando eu nasci" do Manual Plim!

	Alunos	Tempo - 1 min	
3.ª Leitura 12/06/2025	Aluno A	80	150 palavras
	Aluno B	51	
	Aluno C	80	
	Aluno D	72	
	Aluno E	130	
	Aluno F	160	
	Aluno G	84	
	Aluno H	135	
	Aluno I	50	
	Aluno J	81	
	Aluno K	90	
	Aluno L	81	
	Aluno M	130	
	Aluno N	96	
	Aluno O	100	
	Aluno Q	125	
	Aluno R	100	
	Aluno S	140	
	Aluno T	167	
	Aluno U	135	

Tabela 3 – Terceira leitura do Texto: "Quando eu nasci"

A quarta atividade enquadrou-se na avaliação de fluência leitora promovida pelo IAVE, já prevista no plano anual da escola. Esta oportunidade foi aproveitada para proceder a uma nova recolha e análise de dados, numa perspetiva complementar às atividades anteriores, uma vez que o contexto avaliativo poderia introduzir um fator adicional de instabilidade, relacionado com o aumento de nervosismo ou ansiedade dos alunos.

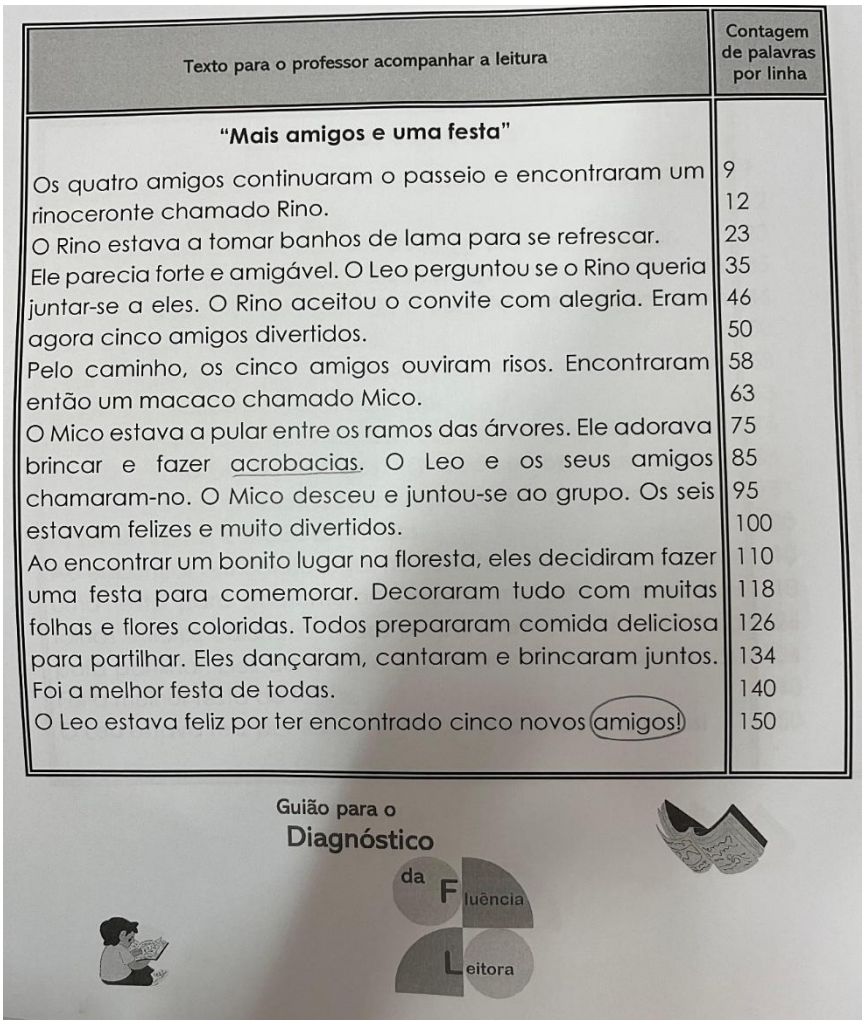
Durante a realização da atividade, os alunos foram chamados individualmente para a leitura, permanecendo a sós com a professora titular. Esta apresentou as instruções de uma forma calma e esclarecedora, explicando as etapas do procedimento. A prova incluía dois textos distintos, atribuídos aos alunos segundo a ordem alfabética da turma. Antes do início da cronometragem, foi disponibilizado a cada aluno um breve período de tempo para realizar uma leitura silenciosa, para que pudessem conhecer o texto que iam ler a seguir.



Texto para o professor acompanhar a leitura	Contagem de palavras por linha
"Quatro Amigos"	
Era uma vez um leão chamado Leo. Ele vivia na savana com a sua família.	13 15
Um dia, decidiu explorar a floresta porque queria encontrar novos amigos. O Leo caminhou então até encontrar um rio, onde viu um elefante que brincava na água fresca. O elefante chamava-se Eli. Eles tornaram-se amigos.	24 34 45 50
Num dos seus passeios, o leão Leo e o elefante Eli encontraram uma girafa.	62 64
A girafa chamava-se Gina. Ela estava a comer as folhas do topo das árvores e baixou o pescoço para falar com aqueles dois animais. Decidiu então juntar-se a eles. Os três amigos seguiram juntos e animados.	75 86 96 100
Durante a caminhada, o leão Leo, o elefante Eli e a girafa Gina encontraram um tigre.	113 116
O tigre chamava-se Tico. Estava sozinho e triste. Acabou por contar que não tinha amigos. Então eles convidaram o Tico para passear e brincar. O Tico ficou muito feliz por ter três novos amigos.	126 136 149 150

Guião para o
Diagnóstico
da **F**luência
Leitora

Imagem 3 - Texto A da prova do IAVE



Texto para o professor acompanhar a leitura	Contagem de palavras por linha
"Mais amigos e uma festa"	
Os quatro amigos continuaram o passeio e encontraram um rinoceronte chamado Rino.	9 12
O Rino estava a tomar banhos de lama para se refrescar.	23
Ele parecia forte e amigável. O Leo perguntou se o Rino queria juntar-se a eles. O Rino aceitou o convite com alegria. Eram agora cinco amigos divertidos.	35 46 50
Pelo caminho, os cinco amigos ouviram risos. Encontraram então um macaco chamado Mico.	58 63
O Mico estava a pular entre os ramos das árvores. Ele adorava brincar e fazer acrobacias. O Leo e os seus amigos chamaram-no. O Mico desceu e juntou-se ao grupo. Os seis estavam felizes e muito divertidos.	75 85 95 100
Ao encontrar um bonito lugar na floresta, eles decidiram fazer uma festa para comemorar. Decoraram tudo com muitas folhas e flores coloridas. Todos prepararam comida deliciosa para partilhar. Eles dançaram, cantaram e brincaram juntos.	110 118 126 134
Foi a melhor festa de todas.	140
O Leo estava feliz por ter encontrado cinco novos amigos!	150

Imagem 4 - Texto B da Prova IAVE

Nesta atividade os alunos estiveram mais nervosos e com mais ansiedade, desta forma, os resultados não foram tão positivos como nas atividades anteriores, por isso podemos observar na tabela seguinte a pequena descida.

Texto da Prova IAVE

	Alunos	Tempo - 1 min	
4.ª Leitura 18/06/2025	Aluno A	76	150 palavras
	Aluno B	45	
	Aluno C	68	
	Aluno D	76	
	Aluno E	91	
	Aluno F	124	
	Aluno G	67	
	Aluno H	106	
	Aluno I	28	
	Aluno J	68	
	Aluno K	56	
	Aluno L	45	
	Aluno M	88	
	Aluno N	97	
	Aluno O	98	
	Aluno Q	113	
	Aluno R	71	
	Aluno S	122	
	Aluno T	150	
	Aluno U	91	

Tabela 4 - Leitura da Prova IAVE

Portanto, ao longo das diferentes atividades, procurei alterar e ajustar as estratégias de leitura para promover uma progressão gradual das capacidades dos alunos. Iniciei com uma leitura individual para conhecerem o texto, seguida de avaliação. Posteriormente, tiveram quatro dias para treinarem o texto em casa com a ajuda dos seus familiares, pudendo haver registo de áudios, reforçando depois a leitura em voz alta na sala. Na terceira atividade modifiquei o texto, passando de narrativo para poético, uma vez que tem várias repetições, também alterei a abordagem, pois existiu uma leitura modelo, de seguida uma leitura a pares e antes da avaliação uma individual.

3.3. Identificação e justificação da escolha das técnicas de recolha de dados e de monitorização do projeto

A recolha e monitorização dos dados assumem um papel central no desenvolvimento deste projeto educativo, implementado numa turma do 2.º ano do Ensino Básico. Este trabalho insere-se numa perspetiva de investigação qualitativa em educação, que segundo Amado (2014) a investigação qualitativa em educação "procura compreender os fenómenos sociais e educativos a partir do ponto de vista dos sujeitos,

atribuindo particular importância ao contexto natural em que esses fenómenos ocorrem e ao significado que os atores conferem às suas ações.

Para responder à pergunta de partida, recorre-se a diferentes técnicas de recolha de dados, com o objetivo de compreender de forma aprofundada as dinâmicas da turma, as aprendizagens dos alunos e o impacto das estratégias a aplicar.

A primeira técnica selecionada é a observação participante, amplamente utilizada na investigação qualitativa em contextos educativos. De acordo com Amado (2014), "Na observação participante, o investigador encontra-se simultaneamente implicado na ação e na observação, participando nas atividades do grupo que estuda, sem abdicar do distanciamento analítico necessário à compreensão das situações observadas." (p. 143)

A opção por esta técnica justifica-se pelo facto de a investigadora desempenhar o papel de estagiária na turma, integrando-se nas rotinas e participando nas atividades de forma natural. Como sublinha Afonso (2005), "A observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada pelas opiniões e pontos de vista dos sujeitos, como acontece nas entrevistas e nos questionários." (p.91)

Nesta mesma linha, Amado (2014), afirma que "A observação em contexto natural permite aceder a dimensões da ação educativa que dificilmente seriam apreendidas através de procedimentos artificiais ou excessivamente estruturados." (p. 145)

Assim, a observação participativa contribuiu para uma análise mais aprofundada das respostas dos alunos às práticas desenvolvidas ao longo do projeto.

Associada à observação, prevê-se a utilização de notas de campo enquanto instrumento de registo das ocorrências quotidianas, das interações entre os alunos e das suas reações às atividades propostas. Segundo Amado (2014):

> Na investigação etnográfica, para além das diversas técnicas de recolha de dados utilizadas, é obrigatória a elaboração de um diário de campo onde sejam registadas as observações e outros aspetos, como as impressões e sentimentos do investigador, as primeiras interpretações e hipóteses progressivas, expressões e palavras recorrentes, etc. (p. 160)

Esta técnica permitirá recolher informação de uma forma qualitativa, possibilitando captar vários aspetos e contextos que dificilmente seriam alcançados através de outros instrumentos formais. Como refere Bogdan, (1991):

> As notas de campo são informações escritas que o investigador ouve, vê, experiência e pensa, no momento da recolha de dados. Devem ser simples completas e claras. As notas de campo dividem-se em dois tipos, o descritivo e o reflexivo. (p. 152)

Recorre-se ainda ao registo de dados em tabelas, com o objetivo de organizar e sistematizar os resultados das leituras cronometradas ao longo do projeto. Este instrumento permitirá comparar diferentes momentos de avaliação, mantendo o foco no progresso individual e coletivo dos alunos.

Deste modo a escolha destas técnicas justifica-se pela necessidade de articular dados qualitativos e quantitativos, de forma a construir uma visão global e integrada do processo educativo. Conforme defende Amado (2014):

> (…) a diversidade metodológica na colheita de dados na medida em que cada um dos processos, por si próprio, é válido mas limitado e, por outro lado, a triangulação metodológica, como veremos a seu tempo, constitui uma das estratégias fundamentais para a validação de um estudo. (p.206)

Portanto com esta ligação metodológica, podemos ter um melhor aproveitamento dos dados recolhidos, permitindo uma análise mais rigorosa e fundamentada da implementação e dos resultados do projeto.

3.4. Ética do Projeto

Esta investigação foi concebida e conduzida respeitando as normas éticas. Não foram recolhidos registos fotográficos dos alunos e houve preocupação com a garantia do anonimato dos dados recolhidos sendo os nomes dos alunos substituídos pseudónimos.

O projeto foi ainda concretizado no respeito absoluto pelos regulamentos e diretrizes da instituição no que respeita ao Regulamento Geral da Proteção de dados.

Todos os participantes, instituições e contextos observados são identificados exclusivamente por meio de pseudónimos, códigos ou siglas, de forma a impedir a sua identificação direta ou indireta, em conformidade com as orientações da Comissão de Ética da ESEL e com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados. A divulgação de dados pessoais, imagens ou informações sensíveis foi estritamente evitada ao longo de todo o processo investigativo.

No corpo do texto do relatório foram incluídos, pontualmente, excertos de notas de campo e materiais ilustrativos que contribuem de forma significativa para a compreensão da narrativa e da análise apresentada, sem comprometer o anonimato dos participantes. Todo o restante material recolhido, nomeadamente os registos de observação, os instrumentos de recolha de dados e outros documentos metodológicos, encontra-se organizado, guardado e em condições de confidencialidade, disponível para eventual consulta.

Capítulo III – Análise dos resultados da pesquisa empírica

Após a recolha de dados no âmbito do projeto Fluência Leitora com a turma do 2.º ano, foi feita a sua análise e tratamento de acordo com a natureza da informação obtida.

Os dados resultantes da contagem do número de palavras lidas por minuto por cada aluno durante as leituras dos vários textos: "A história da princesa do garfo" página 148 do Manual Plim!; "Quando eu nasci" página 152 do Manual Plim! e o texto do IAVE, foram organizados em tabelas e sujeitos a uma análise interpretativa, contemplando o cálculo da média, do valor mínimo e máximo e da amplitude dos resultados. Assim esta análise possibilita identificar o nível de fluência leitora do grupo e observando-se as diferenças individuais de desempenho.

Com a escrita das notas de campo foram analisadas as quatro sessões de avaliação da fluência leitora, nos dias 2, 6, 12 e 18 de junho de 2025, na turma C do 2.º ano. As notas de campo permitiram uma descrição mais concreta, profunda e detalhada do trabalho realizado com os alunos. Constituíram-se como um instrumento fundamental para perceber a realidade por detrás dos dados qualitativos como a razão de uma boa fluência ou os obstáculos e/ou dificuldades que impedem uma boa fluência leitora.

A observação participante revelou-se particularmente adequada neste estudo, pois possibilitou uma aproximação natural ao grupo, garantindo a recolha de informação contextualizada e autêntica. Este tipo de observação é coerente com o paradigma interpretativo, uma vez que privilegia a compreensão do significado das ações e das práticas, para além da simples recolha de dados.

1. Resultados

Os resultados obtidos ao longo das quatro sessões de avaliação da fluência leitora possibilitaram o registo da evolução dos alunos do 2.º Ano da turma C, no período em análise. Como descrito anteriormente, as leituras incluíram dois textos do manual Plim!, um narrativo e um poético e terminaram com a prova oficial de fluência leitora do IAVE. Em todas as atividades foram contabilizados o número de palavras lidas por minuto (ppm), tendo em conta um limite de 150 palavras por texto. A utilização desta métrica é coerente com as orientações de Buescu et al. (2012). Para além disso, nas Metas Curriculares de Português para o 1.º CEB estabelece-se que, no 2.º ano, os alunos devem atingir uma velocidade mínima de 90 palavras por minuto, articulando essa dimensão com a articulação e a entoação corretas.

Na primeira leitura realizada no dia 2 de junho, na aula de português, com o texto "A história da princesa do garfo" da página 148 do manual Plim!, foram obtidos os seguintes resultados apresentados na Tabela 5:

Primeira Atividade – Leitura do texto "A história da princesa do garfo" – primeira abordagem			
< 50 ppm	50 – 100 ppm	>100 ppm	>150 ppm
2	9	7	2

Tabela 5- Registo dos resultados obtidos na primeira atividade

De acordo com as notas de campo registadas no diário de bordo de 2 de junho, esta primeira leitura revelou que a maioria dos alunos estavam mais preocupados em ler rapidamente do que garantir a precisão e a expressividade. Observou-se que, neste primeiro momento de treino, os alunos liam o texto sem grande atenção à correção e à construção de sentido, centrando-se essencialmente na velocidade de leitura. Esta tendência é teoricamente relevante, pois, como alertam Hudson et al. (2005), práticas que valorizam apenas a velocidade podem conduzir a uma leitura apressada, com omissões e substituições de palavras, comprometendo tanto a precisão como a compreensão. Os autores defendem que o ensino da fluência deve equilibrar explicitamente as três dimensões, isto é, precisão, automaticidade e prosódia, ajudando os alunos a compreender que ler bem não equivale a ler depressa, mas a ler de forma eficiente, precisa e expressiva.

Nesta atividade foi claro que a leitura foi frequentemente marcada por uma entoação monótona, sugerindo que a preocupação excessiva com a velocidade se sobrepôs à atenção, à precisão e à compreensão. Ou seja, uma leitura não fluente e uma automatização incompleta ou mal orientada pode conduzir a uma leitura rápida e sem significado. Esta sobrevalorização da rapidez por parte dos alunos vai ao encontro de uma compreensão incompleta da fluência. Como esclarece Rasinski (2003), leitores fluentes reconhecem as palavras de forma automática, o que lhes permite concentrar a sua atenção na construção do significado, em vez da descodificação. Sem automaticidade e precisão, a velocidade isolada não constitui fluência genuína, é antes um sinal de que os recursos cognitivos do leitor estão ainda demasiado concentrados na descodificação. Esta perspetiva enquadra-se na Teoria da Automaticidade proposta por LaBerge e Samuels (1974), segundo a qual quanto mais automatizado for o reconhecimento de palavras, mais atenção o leitor pode canalizar para a construção de significado textual. De um modo

geral, os resultados desta primeira leitura revelam que a maioria dos alunos têm tendência a associar a competência leitora essencialmente à rapidez, desvalorizando tudo o que envolve a fluência, como foi reforçado pelas notas de campo.

Assim, com a primeira atividade foi possível identificar as fragilidades dos alunos ao nível da leitura, justificando a implementação de estratégias específicas de promoção de uma leitura fluente.

Na segunda sessão foi utilizado o mesmo texto, com um intervalo de quatro dias, para que houvesse uma comparação mais concreta. Os alunos treinaram a leitura em casa com a ajuda dos seus familiares e desta vez treinaram com outras estratégias, nomeadamente a leitura com ajuda e com gravação para que pudessem ouvir a sua prestação (feedback) e posteriormente melhorassem. Esta abordagem é consistente com os princípios da leitura repetida, uma das estratégias mais investigadas no domínio da fluência leitora. Segundo Samuels (2002), a leitura repetida consiste em ler e reler um texto várias vezes, com o objetivo de melhorar a fluência em indicadores como a precisão no reconhecimento de palavras, a velocidade de leitura e a expressividade da leitura oral. O recurso a gravações de voz também é pedagogicamente relevante, pois, como defendem Clark (1995) e Oakley (2003), a capacidade de comparar a própria leitura com um modelo de referência constitui uma forma de regulação metacognitiva que favorece o desenvolvimento da fluência. Deste modo, os valores registados variaram entre as 50 e as 158 palavras por minuto, demonstrando melhorias no desempenho geral da turma (tabela seguinte).

Segunda Atividade – Leitura do texto "A história da princesa do garfo" – segunda abordagem			
<50ppm	50 – 100 ppm	>100 ppm	>150 ppm
0	11	7	2

Tabela 6 - Registo dos resultados obtidos na segunda atividade

Em comparação com a leitura anterior, observou-se uma melhoria do número médio de palavras lidas por minuto, o que indica uma pequena evolução na velocidade, sendo que alguns alunos mostraram uma maior preocupação em fazer uma leitura mais consciente. Nesta segunda abordagem ao mesmo texto, nenhum dos alunos obteve valores abaixo das 50 palavras por minuto. De acordo com as notas de campo registadas, esta segunda atividade decorreu num ambiente descontraído e positivo, tendo-se observado

uma evolução na velocidade de leitura entre a primeira e a segunda sessão, como também melhorias ao nível da confiança e da precisão em vários alunos. Estes resultados são consistentes com as conclusões de Therrien (2004), que documentou que a prática repetida produz melhorias não só na velocidade, mas também na precisão e na compreensão, sendo os efeitos mais pronunciados quando os alunos praticam com feedback e quando existe um intervalo temporal entre as exposições ao texto. Estas condições foram implementadas neste estudo através do treino doméstico e da gravação de voz.

Sendo o mesmo texto da primeira e segunda abordagem, os alunos tiveram a oportunidade de o levar para casa, treinar várias vezes, e de diferentes formas, traduzindo-se num melhor desempenho. Os resultados corroboram, Osborn et al. (2003) quando afirmam que:

> a melhor forma de alcançar uma leitura fluente é ler a mesma parte do texto muitas vezes até alcançar o nível predeterminado de fluência, pois, assim como os atletas de qualquer desporto, a melhor forma de alcançar os melhores resultados é concentrar-se num determinado aspeto e praticá-lo repetidamente. (p.9)

O texto utilizado na terceira atividade, foi um poema "Quando eu nasci", de Isabel Minhós Martins, da página 152 do manual Plim!. A sua escolha foi intencional devido à estrutura organizada em estrofes curtas e regulares, à repetição de construções e palavras ao longo do texto, e à presença de frases exclamativas tornando o texto especialmente adequado para trabalhar a prosódia e a expressividade, dimensões essenciais da fluência identificadas por Hudson et al. (2005). Nesta leitura os resultados oscilaram entre as 50 e 150 palavras por minuto (Tabela 7).

Terceira Atividade – Leitura do texto "Quando eu nasci"			
<50 ppm	50 – 100 ppm	>100 ppm	>150 ppm
0	12	6	2

Tabela 7 - Registo dos resultados obtidos na terceira atividade

O formato poético do texto e a repetição das estruturas contribuíram para uma leitura mais fluente e confiante. De um modo geral houve uma melhoria ligeira nos tempos registados comparativamente com a primeira atividade, tendo em conta os resultados das primeiras abordagens aos textos. A estratégia utilizada nesta atividade, para além do recurso à utilização de um texto poético com palavras e sons repetidos para uma melhor memorização, recorreu-se à leitura modelo a partir da leitura da professora.

Assim, desta forma, os alunos contactaram com o texto ouvindo uma primeira leitura expressiva e com precisão como primeiro modelo. Este momento é sustentado por Clark (1995), que defende que uma criança que esteja a modelar a sua leitura para se tornar mais fluente deve saber como soa um leitor fluente, sendo a leitura do professor um modelo essencial.

A combinação das estratégias, leitura modelo, leitura a pares e leitura individual corresponde às recomendações de Chard et al. (2002), que identificaram que intervenções multimodais produzem efeitos superiores às abordagens baseadas numa única estratégia. A leitura a pares materializou os princípios da leitura assistida e a escolha do poema, pela sua estrutura rítmica, facilitou o desenvolvimento da prosódia, como argumentam Paige et al. (2012). Foi-lhes também dada a oportunidade de realizar uma leitura do texto a pares e uma individual antes do momento da avaliação.

Na quarta atividade, o ambiente de sala de aula em que decorreu a avaliação da leitura foi diferente do habitual, uma vez que, a realização da prova foi feita noutra sala. Isto deveu-se ao facto de ter sido aplicada a prova de fluência leitora do IAVE, o que representou uma maior pressão associada a um contexto de avaliação externa mais formal. Como observado nas notas de campo desse dia, muitos alunos evidenciaram sinais de nervosismo, leituras mais hesitantes e tom monocórdico, revelando que a ansiedade associada ao contexto de avaliação pode ter interferido com o desempenho leitor. Este fenómeno é teoricamente sustentado pela teoria das emoções de realização de Pekrun et al. (2005) ao afirmar que as: emoções como a ansiedade consomem recursos cognitivos da memória de trabalho, reduzindo a capacidade disponível para executar a tarefa, o que na leitura em voz alta se manifesta em hesitações e redução da velocidade. Ainda assim os valores registados foram os seguintes:

Quarta Atividade – Texto de Fluência Leitora do IAVE			
< 50 ppm	50 – 100 ppm	>100 ppm	>150 ppm
3	12	5	0

Tabela 8 - Registo dos resultados obtidos na prova do IAVE

De acordo com os registos, esta sessão apresentou valores médios inferiores às leituras anteriores, refletindo um decréscimo na velocidade global da turma.

Assim de forma a enquadrar os resultados obtidos pela turma num referencial nacional, apresenta-se posteriormente a tabela 9 do relatório do IAVE 2025, relativa à

distribuição dos alunos do 2.º Ano por intervalo de palavras corretamente lidas por minuto (pcm) na prova de fluência leitora.

A análise comparativa entre as observações realizadas com a turma C e os dados do Relatório Nacional do Diagnóstico de Fluência Leitora 2025, permite contextualizar qualitativamente o desempenho dos alunos num quadro de referência nacional, conferindo maior fundamentação à interpretação dos resultados. Embora a dimensão reduzida da turma não permita estabelecer comparações estatísticas formais, os padrões observados nas sessões de leitura apresentam convergências e divergências relevantes com as tendências descritas no relatório nacional.

	ALUNOS SEM MEDIDAS	
Sexo	N	%
Feminino	43 077	51,57
Masculino	40 456	48,43
Idade		
6 anos	407	0,49
7 anos	40 179	48,10
8 anos	40 942	49,01
9 anos	1 810	2,17
10 anos	153	0,18
11 anos	29	0,03
12 anos	8	0,01
13 anos	4	0,00
14 anos	1	0,00
Nacionalidade		
Portuguesa	74 761	89,50
Estrangeira	8 772	10,50

Tabela 9. *Alunos sem medidas*, segundo o sexo, a idade e a nacionalidade

Fonte: EduQA, Diagnóstico de Fluência Leitora, 2025

Imagem 5 - Dados do relatório do IAVE 2025

À escala nacional, o diagnóstico de fluência leitora foi aplicado a 92 813 alunos do 2.º ano de escolaridade, entre 9 e 20 de junho de 2025. Conforme evidenciado pelos dados estatísticos da Imagem 5, o resultado médio nacional foi de 75 PLCM (desvio-padrão: 34,35), com uma mediana de 77 PLCM, valor que se situa dentro do intervalo de referência internacional para o final do 2.º ano (70–130 PLCM). A distribuição nacional apresenta uma forma próxima da curva normal, com maior concentração entre 50 e 100 PLCM, e uma dispersão elevada que reflete forte heterogeneidade no desempenho leitor. Na turma C, na prova formal do IAVE, a média registada foi de aproximadamente 84

PLCM, valor superior à média nacional de 75 PLCM e claramente acima da média de 87 PLCM registada para as escolas privadas sem medidas de suporte, contexto em que a turma se insere.

A análise dos percentis nacionais revela que 25% dos alunos obtiveram um PLCM abaixo de 51 (percentil 25), colocando-os em risco acrescido de dificuldades futuras de compreensão leitora, e que 10% dos alunos leram corretamente menos de 26 palavras por minuto (percentil 10). Na turma C, na prova do relatório nacional - IAVE, foram observados 3 alunos com menos de 50 PLCM, representando cerca de 14% da turma, isto é, uma proporção inferior à registada a nível nacional (25%), o que é consistente com o contexto de escola privada, em que o desempenho médio é tendencialmente superior. Por outro lado, 5 alunos (cerca de 24%) superaram as 100 PLCM, enquanto a nível nacional apenas 25% dos alunos ultrapassaram 99 PLCM (percentil 75). Estes dados sugerem que a turma C apresentou um perfil de desempenho globalmente acima da média nacional, ainda que com heterogeneidade interna assinalável, tal como se verifica no panorama nacional.

O relatório nacional sublinha ainda a necessidade de intervenção precoce junto dos alunos com PLCM abaixo de 51, identificando-os como estando em risco acrescido de dificuldades futuras de compreensão leitora. Na turma C, os alunos que registaram valores inferiores a 50 PLCM na prova do IAVE beneficiaram, ao longo das sessões de treino, de práticas de leitura repetida e assistida, o que é consistente com a recomendação central do relatório IAVE 2025, de que a identificação precoce deve ser acompanhada de intervenções pedagógicas específicas e sistemáticas. As próprias sessões de leitura realizadas ao longo das semanas anteriores à prova formal evidenciaram a capacidade de progressão destes alunos, com médias que evoluíram de cerca de 96 ppm na primeira sessão para 106 ppm na terceira, antes da ligeira descida registada na prova oficial.

A diminuição verificada na prova de fluência leitora do relatório nacional - IAVE não deve, contudo, ser analisada de forma isolada. Importa sublinhar o contexto específico em que esta avaliação decorreu, diferente das leituras anteriores realizadas em ambiente mais familiar e informal. A prova formal, associada a um contexto de avaliação externa, poderá ter influenciado o desempenho dos alunos, não apenas ao nível da velocidade leitora, mas também no seu estado emocional e grau de confiança. Neste sentido, as notas de campo recolhidas no dia da prova permitem aprofundar a

compreensão destes resultados, articulando os dados estatísticos com a observação direta do comportamento e das reações dos alunos.

Desta forma, os registos numéricos de desempenho obtidos da tabela 8, levam-nos às seguintes interpretações:

- Comparando a primeira e a terceira leitura, observou-se uma progressão contínua no número médio de palavras lidas por minuto;
- Em relação à prova de avaliação da fluência leitora do IAVE observou-se uma diminuição nos valores médios de velocidade;
- Quanto ao intervalo de variação global das leituras, estes enquadraram-se entre 28 e 167 palavras por minuto, apresentando diferenças marcadas entre os alunos quanto ao nível de fluência.

De um modo geral, os dados revelam que a turma apresentou melhorias progressivas na leitura em voz alta até à terceira sessão, seguindo-se uma ligeira descida na prova final, que poderá ser explicada pelas razões atrás mencionadas.

O Gráfico 1 mostra-nos, a média de palavras lidas por minuto em cada uma das quatro sessões de leitura, e a evolução geral da turma ao longo do projeto de investigação.

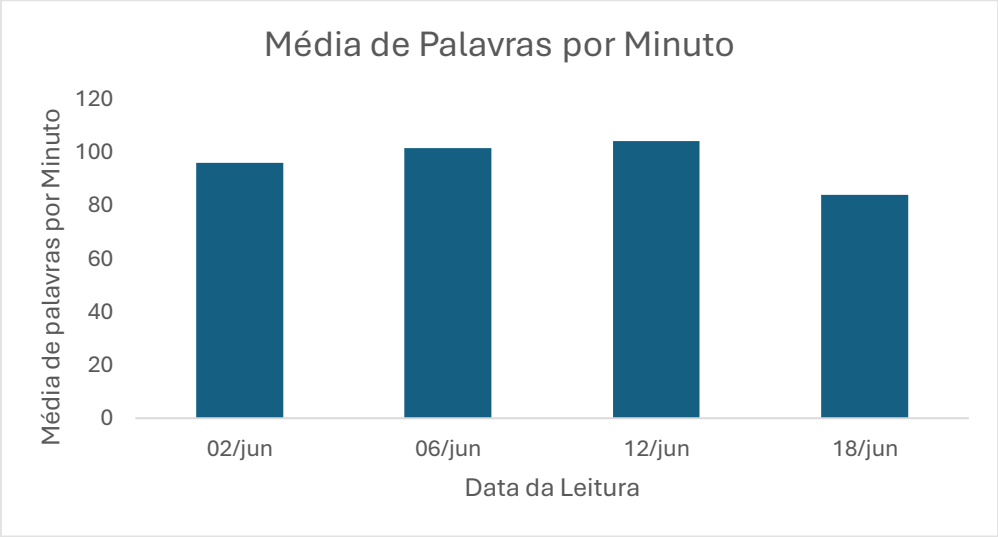


Gráfico 1 - Média de palavras lidas por minuto nas quatro leituras

Observa-se uma progressão gradual da fluência leitora entre a primeira e a terceira leitura, passando de 96 palavras por minuto na primeira sessão para 106 palavras por minuto na terceira. Este aumento confirma o impacto positivo do treino sistemático e da repetição de leitura referente ao desempenho dos alunos.

Como afirma o National Reading Panel (2000):

> a leitura repetida e outros procedimentos que levam os alunos a ler textos em voz alta múltiplas vezes, com orientação e feedback de pares, pais ou professores, "são eficazes na melhoria de uma variedade de competências de leitura. (p. 20)

Esta conclusão é amplamente sustentada por outros investigadores. Therrien (2004), numa investigação de 33 estudos com mais de 500 participantes, demonstrou que a leitura repetida produz ganhos significativos tanto na fluência como na compreensão leitora, sendo os efeitos mais pronunciados quando os alunos recebem feedback corretivo e quando existe um intervalo temporal entre as exposições ao texto. Samuels (2002) reforça que esta técnica, ao implicar a releitura do mesmo texto várias vezes, promove melhorias na precisão do reconhecimento de palavras, na velocidade e na expressividade da leitura oral. Do ponto de vista teórico, LaBerge e Samuels (1974) fundamentam estes resultados na Teoria da Automaticidade, segundo a qual a prática sistemática liberta recursos cognitivos da descodificação, permitindo ao leitor canalizar a atenção para a construção do significado textual. No contexto português, Sim-Sim (2007) defende que o grande objetivo do ensino da leitura é o desenvolvimento da capacidade de ler fluentemente, o que implica precisão, rapidez e expressividade, isto é, dimensões que apenas são plenamente alcançadas com prática intencional e sistemática. Chard et al. (2002) acrescentam ainda que as intervenções mais eficazes são aquelas que combinam a prática repetida com o feedback corretivo e a orientação de um leitor mais hábil, produzindo resultados superiores às abordagens baseadas numa única estratégia.

Na quarta atividade, regista-se uma descida, pouco acentuada, passando para 84 palavras por minuto, sendo que esta refere-se à prova de fluência do IAVE, com todas as formalidades inerentes a uma prova externa.

De um modo geral, os dados numéricos apresentados neste gráfico confirmam que os alunos desenvolveram uma velocidade de leitura ao longo das atividades de treino, atingindo um melhor desempenho na terceira sessão. A ligeira descida na quarta atividade deve-se à influência de fatores externos, como o ambiente estruturado necessário à realização da prova, tido como fator influenciador que será discutido no subcapítulo seguinte.

No sentido de melhor aferir o impacto das diferentes atividades no desempenho dos alunos, apresentamos a evolução dos resultados de três alunos da turma, um com um nível de desempenho menos satisfatório, outro com nível médio e outro com nível de

muito bom, tendo em conta os resultados obtidos na primeira atividade. Para isso foi elaborado um gráfico referente à evolução individual da fluência leitora. Assim, os valores médios fornecem uma visão global do desempenho da turma, enquanto este tipo de representação permite identificar padrões individuais distintos, tornando mais visíveis as diferenças entre alunos com desempenhos muito bom, médios e menos satisfatórios.

Desta forma o Gráfico 2 contribuiu para uma melhor compreensão dos resultados, permitindo interpretar não apenas os progressos globais, como também as prestações individuais de cada nível de desempenho, reforçando, deste modo, o estudo em causa.

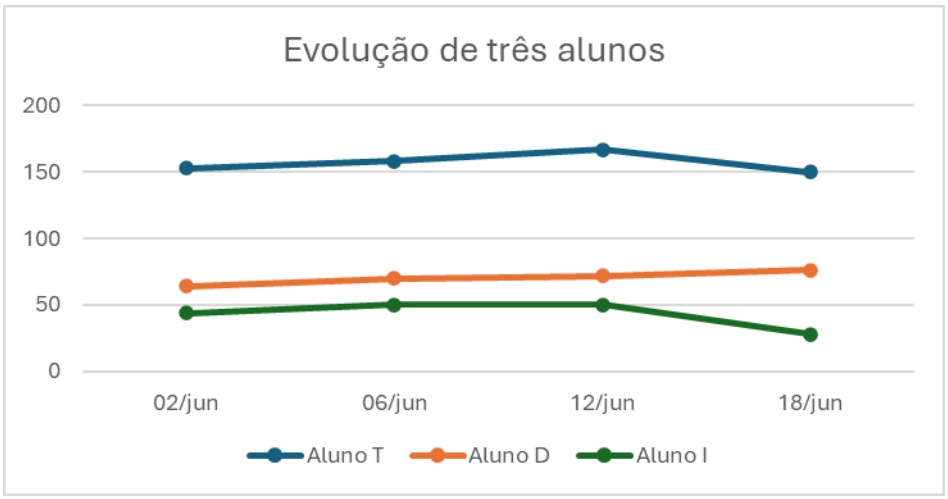


Gráfico 2 - Evolução de três alunos da turma com desempenhos iniciais diferentes

Neste gráfico podemos observar a evolução do desempenho de três alunos da turma C do 2.º Ano, com prestações iniciais posicionadas em níveis diferentes. É possível observar-se que o aluno estando num nível muito bom (aluno T), a sua evolução tem pouca oscilação, no aluno de nível médio (aluno D), o seu desenvolvimento é gradual e observa-se mais oscilações no aluno com maior dificuldade (aluno I). Os dados dão-nos a oportunidade de perceber a heterogeneidade da turma e reforçam a importância do acompanhamento diferenciado no treino da fluência leitora.

A tabela seguinte apresenta-nos de uma forma mais sistematizada o desempenho global de todos os alunos nas suas leituras, sendo possível observar a evolução do desempenho de leitura do grupo ao longo das quatro atividades considerando três níveis (pouco satisfatório corresponde à leitura de <50 ppm; satisfatório corresponde à leitura entre 50-100 ppm e desempenho muito bom superior à leitura de 150 ppm).

Data da Leitura	Desempenho pouco satisfatório (<50 ppm)	Desempenho satisfatório (50-100ppm)	Desempenho muito bom (>150ppm)
02/06/2025	2	7	2
06/06/2025	0	11	2
12/06/2025	0	12	2
18/06/2025	3	12	0

Tabela 9 - Síntese do desempenho dos alunos por leitura

Os dados revelam que o número de alunos situado no nível de desempenho satisfatório (50-100ppm) foi gradual e, de certa forma, consistente, ao longo das sessões de avaliação. Dos 20 alunos da turma, no final da intervenção, doze desenvolveram um nível de fluência satisfatório. A informação é particularmente relevante se tivermos em conta que na atividade inicial, apenas nove alunos se situavam nesse nível.

No entanto, a análise dos níveis extremos da tabela revela uma queda no desempenho de fluência leitora na última atividade comparativamente com as outras três, passando três alunos para o nível menos satisfatório e na coluna do muito bom deixou de haver alunos. Porém, sabemos através das tabelas de registo de tempos de leitura, que houve um aluno que obteve o número exato de 150ppm, contudo como esta tabela faz referência acima das 150 ppm, não é referido aqui. Apesar dos dados obtidos na última atividade de leitura, atividade esta conduzida com os fatores externos já explicitados, importa salientar o desempenho gradual dos alunos ao longo das três primeiras atividades conduzidas em ambientes similares.

Desta forma, podemos inferir que a turma foi evoluindo ao longo das atividades, sendo esta notória da primeira para a terceira, deixando de haver alunos com valores abaixo das 50 ppm, número crescente de alunos no nível de desempenho satisfatório (de 9 para 12 alunos), mantendo igualmente o número de alunos no nível de desempenho de muito bom (2 alunos).

1.1 Padrões de desempenho por sexo e tipo de escola: convergências com o referencial nacional

O relatório nacional IAVE 2025 identificou diferenças estatisticamente significativas no desempenho de fluência leitora associadas ao sexo dos alunos: no total de alunos que realizaram o diagnóstico, os rapazes obtiveram em média mais 4 palavras

do que as raparigas (rapazes: 77 PLCM; raparigas: 73 PLCM); no subgrupo de alunos sem medidas de suporte à aprendizagem, essa diferença sobe para 6 palavras (rapazes: 82 PLCM; raparigas: 76 PLCM). O relatório ressalva, contudo, que esta diferença, embora estatisticamente significativa, é de pequena dimensão prática, e que não encontra correspondência nos resultados internacionais do PIRLS e do PISA, onde as raparigas tendem a apresentar desempenhos superiores na literacia de leitura. (IAVE 2025)

Na turma C, a análise dos resultados da prova do IAVE por sexo revela uma diferença mais acentuada do que a registada a nível nacional. As 12 raparigas da turma obtiveram uma média de 77,7 ppm, valor praticamente coincidente com a média nacional para o sexo feminino (76 ppm). Os 8 rapazes obtiveram uma média de 93,5 ppm, claramente acima da média nacional para o sexo masculino (82 ppm), resultando numa diferença interna de +15,8 ppm a favor dos rapazes, superior aos +6 ppm registados no referencial nacional. Estes dados devem, contudo, ser interpretados com cautela, dado o número reduzido de alunos em cada grupo, que não permite estabelecer generalizações estatísticas. A diferença observada poderá refletir características específicas do grupo turma, e não necessariamente uma tendência estrutural.

Grupo	**Turma C — Prova IAVE (18/06/2025)**	**Nacional — Alunos Sem Medidas (IAVE 2025)**
Raparigas (n=12)	77,7 ppm	76 ppm
Rapazes (n=8)	93,5 ppm	82 ppm
Diferença (rapazes > raparigas)	+15,8 ppm	+6 ppm

Tabela 10- Diferenças de desempenho por sexo no referencial nacional 2025

Relativamente ao tipo de estabelecimento de ensino frequentado, o relatório IAVE 2025 registou diferenças significativas entre escolas públicas e privadas, com os alunos de escolas privadas a obterem, em média, 11 palavras a mais por minuto do que os alunos de escolas públicas, no grupo sem medidas de suporte à aprendizagem (privadas: 89 ppm; públicas: 78 ppm). A turma C é proveniente de um estabelecimento de ensino privado, o que, de acordo com o referencial nacional, a posiciona num contexto em que o desempenho médio esperado é superior ao das escolas públicas. As observações realizadas nas sessões de treino são qualitativamente consistentes com este enquadramento. Assim, os alunos da turma C revelaram, de forma geral, competências de

leitura dentro ou acima do intervalo de referência internacional de 70 a 130 ppm, para o final do 2.º ano, (Hasbrouck & Tindal, 2017; Rasinski & Padak, 2005). A descida observada na prova formal do IAVE deverá ser interpretada à luz do impacto emocional do contexto de avaliação, e não como um indicador do nível real de fluência da turma.

Tipo de escola	Ppm médio Nacional (IAVE 2025 – Alunos Sem Medidas)
Pública	78 ppm
Privada	89 ppm
Diferença	+11 ppm a favor das privadas

Tabela 11- Diferenças de desempenho por tipo de escola no referencial nacional 2025

Desta forma, os resultados da turma C revelam correspondência com as tendências do referencial nacional: os rapazes apresentaram médias superiores às raparigas e o contexto de escola privada é coerente com o perfil de desempenho globalmente acima da média nacional. Todavia, a dispersão interna dos resultados e a presença de alunos com desempenhos mais frágeis remetem para uma dimensão que será aprofundada no ponto seguinte: a heterogeneidade e a identificação de alunos em risco.

1.2 Heterogeneidade e alunos em risco: paralelismos com o panorama nacional

Uma das conclusões mais relevantes do relatório nacional - IAVE 2025 é a elevada dispersão dos resultados a nível nacional, com um desvio-padrão de 34,35 para o total de alunos, sugerindo forte heterogeneidade no desempenho leitor dentro das turmas do 2.º ano de escolaridade. Esta heterogeneidade foi igualmente uma característica marcante da turma C, ou seja, as observações ao longo das sessões evidenciaram perfis de fluência muito distintos, com ritmos de progressão variáveis e maior oscilação nos alunos com menor domínio da descodificação, em linha com a elevada variabilidade do grupo documentada pelo relatório nacional.

O relatório nacional sublinha ainda que a barreira linguística constitui um dos principais fatores de desigualdade no desempenho de fluência leitora, com os alunos de Português Língua Não Materna (PLNM) a apresentarem desempenhos progressivamente superiores à medida que aumenta o nível de proficiência linguística. Embora a turma C não tenha sido caracterizada por uma elevada diversidade linguística, as dificuldades observadas em alguns alunos nas primeiras sessões, nomeadamente ao nível da descodificação e da prosódia, sugerem que o domínio do léxico e da estrutura da língua

é, também neste contexto, uma variável com impacto na fluência leitora, em consonância com o que o relatório nacional documenta.

Em termos qualitativos, o padrão observado na turma C é convergente com a distribuição descrita no relatório nacional - IAVE 2025. O relatório nacional descreve uma curva aproximadamente normal, com maior concentração de alunos no intervalo central e grupos mais reduzidos nos extremos. Este perfil, de forma qualitativa, corresponde ao que foi observado nas sessões de leitura da turma, a maioria dos alunos situou-se num nível de fluência intermédio, com um grupo mais pequeno a demonstrar desempenhos mais elevados e alguns alunos a revelar maiores dificuldades, especialmente sensíveis ao contexto formal de avaliação.

Segundo o relatório nacional - IAVE 2025, o diagnóstico de fluência leitora nacional revelou-se uma ferramenta útil no fornecimento de informação complementar para a identificação precoce de alunos em risco, contribuindo para informar a implementação de intervenções específicas para os alunos com baixos níveis de fluência leitora. Esta conclusão reforça a pertinência e a atualidade do projeto desenvolvido com a turma C, que procurou precisamente responder, através de práticas pedagógicas intencionais e diversificadas, à heterogeneidade identificada no grupo.

2 Discussão teórica dos resultados

Nesta investigação, o projeto que foi desenvolvido teve como principal objetivo promover o desenvolvimento da fluência leitora na turma C do 2.º ano, através de atividades planeadas que consistiam na realização de leituras orientadas e repetidas, efetuadas em diferentes momentos ao longo do mês de junho de 2025. A análise dos resultados obtidos ao longo das quatro sessões revela uma evolução globalmente positiva, com oscilações que importa interpretar à luz do enquadramento teórico desenvolvido no Capítulo I, nomeadamente no que respeita à multidimensionalidade da fluência, ao papel das estratégias de intervenção e à influência de fatores emocionais e contextuais.

A análise dos resultados obtidos ao longo das quatro sessões de avaliação da fluência leitora evidencia uma evolução globalmente positiva dos alunos da turma C do 2.º ano. Esta evolução, bem como as oscilações verificadas em alguns casos mais concretos são um sinal de que a fluência leitora resulta da articulação entre precisão, velocidade e prosódia, uma vez que "A fluência de leitura exige que o leitor descodifique automaticamente, de tal modo que possa canalizar a capacidade de atenção para a compreensão do texto." (Sim-Sim et al. 1997, p.28)

Desde a primeira leitura do texto "A história da princesa do garfo", que se aferiu que os alunos estavam mais preocupados com a velocidade em fazer a leitura, do que propriamente com os outros aspetos, nomeadamente a precisão e expressividade. Esta constatação sublinha que a fluência não se limita à rapidez.

Segundo Rasinski (2014):

> A fluência da leitura é composta por dois elementos distintos, situados em extremos opostos do espectro da leitura: a automaticidade no reconhecimento de palavras e a expressividade na leitura oral, que reflete o significado do texto. De certa forma, a fluência da leitura constitui a ligação essencial entre o reconhecimento de palavras, num extremo do espectro, e a compreensão da leitura, no outro. (p.4)

Esta interpretação dos alunos, focada exclusivamente na rapidez, demonstra uma compreensão incompleta do conceito de fluência. Hudson et al. (2005) alertam para o risco de práticas que realçam apenas a velocidade de leitura, argumentando que tal abordagem pode levar a uma leitura apressada, com omissões e substituições de palavras, comprometendo tanto a precisão como a compreensão. Os autores defendem que o ensino da fluência deve equilibrar explicitamente as três dimensões (precisão, automaticidade e prosódia), ajudando os alunos a compreenderem que ler bem não é ler depressa, mas ler de forma eficiente, precisa e expressiva.

A comparação entre a primeira e a segunda atividade, em que o texto utilizado foi o mesmo, mostra um aumento generalizado da média de palavras lidas por minuto, bem como um maior sentimento de confiança demonstrado pelos alunos na parte da precisão e expressividade. Esta evolução deveu-se ao facto de ser uma leitura repetida e ao tempo de treino da mesma, uma vez que foi elaborada com quatro dias de intervalo e os alunos puderam treinar em casa com a ajuda dos seus familiares, usando também a estratégia de gravar a sua voz. Esta prática de autoavaliação, sustentada por Clark (1995) e Oakley (2003), permite que os alunos comparem a sua leitura com modelos internalizados, desenvolvendo a consciência metacognitiva sobre o próprio desempenho. Desta forma, confirma-se que a estratégia de leitura repetida, fundamentada na Teoria da Automaticidade de LaBerge e Samuels (1974), é benéfica para a aprendizagem da fluência leitora, ao permitir que cada exposição ao mesmo texto reduza progressivamente os recursos cognitivos necessários para a descodificação, libertando atenção para a expressividade e a compreensão.

Os ganhos observados entre a primeira e a segunda leitura do mesmo texto são consistentes com as conclusões da investigação de Therrien (2004), que documentou que a prática repetida não só aumenta a velocidade de leitura, mas também melhora a precisão e a compreensão. Therrien (2004) identificou que os efeitos são mais pronunciados quando os alunos praticam com feedback e quando há um intervalo temporal entre as leituras, ou seja, condições que foram implementadas no presente estudo. O autor explica que este fenómeno ocorre porque cada exposição ao texto permite consolidar o reconhecimento de palavras específicas, reduzindo progressivamente os recursos cognitivos necessários para a descodificação e libertando capacidade de atenção para processos de ordem superior.

A terceira leitura, elaborada com um texto poético, registou um melhoramento no desempenho global da turma, apresentando valores máximos mais elevados e uma estabilidade no nível intermédio, diminuindo a prestação mais fraca. A estrutura do poema, com rima e repetição fonética, facilitou uma leitura mais fluida. Como argumentam Kuhn et al. (2010), uma definição completa de fluência deve integrar tanto a automaticidade como a prosódia, isto é, a leitura com entoação adequada que reflete a compreensão do significado e da estrutura sintática do texto. A escolha de um texto com ritmo e repetição favorece precisamente o desenvolvimento desta dimensão prosódica. Simultaneamente, o facto de a atividade incluir uma leitura modelo e posteriormente uma

leitura a pares, reforça a importância das práticas de leitura assistida e cria uma progressão estruturada de suporte, desde o início à prática autónoma consistente com o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky (1978). Como refere o relatório National Reading Panel (2000):

> Felizmente, vários procedimentos para desenvolver a fluência diretamente através da prática instrucional foram propostos e avaliados ao longo das últimas duas décadas. Estes procedimentos enfatizam tipicamente a leitura repetida ou a prática de leitura oral guiada, incluindo técnicas como a leitura repetida, a impressão neurológica, a leitura radiofónica, a leitura em pares e uma variedade de outros procedimentos semelhantes. O objetivo de cada um destes procedimentos é ajudar os alunos, através da prática de leitura oral e da orientação, a desenvolver hábitos de leitura fluente que lhes permitam ler textos de forma mais rápida, precisa e com expressão e compreensão adequadas. (p.11)

Ainda no mesmo relatório, as investigações realizadas neste domínio, indicam que leituras repetidas, com orientação e comentários de leitores fluentes, ajudam a melhorar o desenvolvimento normal da aprendizagem da leitura e as capacidades dos leitores, ajudando-os a obter um nível superior de leitura.

A escolha de um texto poético para a terceira sessão revelou-se, desta forma, uma escolha acertada a nível pedagógico. Paige et al. (2012) argumentam que textos com estrutura rítmica e repetitiva, como poemas, facilitam o desenvolvimento da prosódia, uma vez que a própria estrutura do texto proporciona o leitor a ler com expressividade. Além disso, a combinação de estratégias, leitura modelo seguida de leitura a pares, corresponde às recomendações de Chard et al. (2002), que identificaram que intervenções com várias técnicas produzem efeitos superiores às abordagens baseadas numa única estratégia. A leitura modelo serve como referência para a leitura expressiva, enquanto a leitura a pares permite prática com suporte imediato, criando uma progressão estruturada que facilita a transferência de competências.

Contudo, na quarta atividade referente à prova do IAVE, foi registado uma diminuição na média de palavras lidas por minuto. Este resultado é coerente com as notas de campo registadas a 18 de junho de 2025, nas quais se observa que o facto de a situação ser apelidada e dirigida como uma "prova de avaliação da fluência", ainda que sem peso na avaliação final, gerou níveis de nervosismo superiores aos verificados nas leituras de treino. O ambiente mais individualizado e formal contribuiu para aumentar a pressão sentida por alguns alunos, uma vez que cada um dos alunos ia sendo chamado a uma sala onde estavam dois professores para fazer a avaliação da sua leitura.

Conforme já analisado anteriormente, a diminuição do desempenho na situação de avaliação formal ficou associada à pressão emocional gerada pelo contexto mais individualizado e formal da prova do IAVE. Este resultado evidencia que a fluência leitora não é uma competência puramente técnica, sendo também significativamente influenciada pelo estado emocional do aluno no momento da leitura. Este facto reforça a importância de considerar, nas práticas pedagógicas, não apenas o treino da automatização da leitura, mas também a promoção da confiança e da autorregulação emocional dos alunos face a situações de avaliação.

A literatura na área da leitura atesta a conclusão de que a fluência é sensível a fatores emocionais. Deste modo, o desempenho foi inferior, evidenciando que a fluência não é apenas uma competência cognitiva, mas também afetiva. Como defende Rasinski (2012), a fluência deve ser entendida como uma "ponte" cognitiva entre a descodificação e a compreensão, e para que essa ponte funcione em qualquer contexto, é necessário que o aluno desenvolva não só automatismo, mas também confiança e autorregulação emocional. Para futuras intervenções, afigura-se importante criar progressivamente condições de prática em ambientes que se aproximem dos contextos formais de avaliação, habituando os alunos a ler com cronómetro e em situações semelhantes às provas de avaliação externa.

Os resultados também nos mostram uma heterogeneidade da turma, sendo visível no Gráfico 2, referente à evolução individual de três alunos da turma. Isto é, os alunos com desempenho mais fraco revelaram maior oscilação e sensibilidade às exigências dos diferentes textos, confirmando que o domínio da fluência depende da consolidação prévia da descodificação, uma relação que o enquadramento teórico já havia identificado como fundamental. De acordo com o Modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986), a leitura com compreensão é o produto da articulação eficiente entre descodificação e compreensão linguística, sem descodificação automatizada, o leitor não acede plenamente ao sentido do texto. Esta relação é também confirmada por Hudson et al. (2005), que demonstram que a precisão na descodificação é o pré-requisito da automaticidade e esta, por sua vez, é condição para a prosódia, isto é, as três dimensões que constituem a fluência plena.

Por outro lado, os alunos com maior domínio da língua mantiveram uma evolução mais estável. Esta discrepância reforça a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas. A variabilidade individual observada é consistente com os princípios da

diferenciação pedagógica. No contexto da fluência leitora, isto pode significar: fornecer textos de diferentes níveis de complexidade; variar o tipo e a intensidade do apoio prestado; ajustar as expectativas de desempenho; e diversificar os contextos e formatos de prática. A análise dos três perfis de alunos apresentados no Gráfico 2 sublinha que uma abordagem única não é adequada para responder à heterogeneidade da turma.

Com esta investigação, os dados obtidos evidenciam que a fluência leitora aumenta e melhora com o treino sistemático, com a exposição a diferentes géneros literários e com o apoio de diferentes estratégias. Como foi referido anteriormente, quando há fatores externos à avaliação, como foi na prova final, é visível que a fluência é uma competência complexa que depende não só de técnicas e estratégias, mas também do contexto emocional do leitor. Os resultados confirmam a pertinência das estratégias pedagógicas implementadas, a leitura modelo, leitura repetida e leitura assistida, tal como fundamentadas no Capítulo I, e revelam a importância de um acompanhamento contínuo, diferenciado e sensível às características individuais dos alunos. Como defende Sim-Sim (2007), o grande objetivo do ensino da compreensão da leitura é o desenvolvimento da capacidade para ler um texto fluentemente, implicando precisão, rapidez e expressividade, dimensões que este estudo procurou sistematicamente promover e avaliar.

Os resultados deste estudo coincidem com as conclusões da investigação portuguesa de Cadime et al. (2017), que demonstraram que, no contexto específico do português europeu, a fluência de leitura oral funciona como um mediador crítico entre a descodificação e a compreensão. Isto reforça a validade ecológica das práticas implementadas e sugere que investir no desenvolvimento sistemático da fluência nos primeiros anos de escolaridade constitui uma estratégia pedagogicamente fundamentada para promover o sucesso na aprendizagem da leitura em contexto lusófono.

Conclusão

A realização do presente relatório, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º CEB, constituiu um momento privilegiado de reflexão crítica sobre a ação educativa e sobre o papel central da leitura no percurso escolar dos alunos. Partindo da problemática que orienta este estudo (que se centra na compreensão do papel da avaliação da fluência leitora no processo de aprendizagem dos alunos do 2.º ano do 1.º CEB) procurou-se refletir sobre a sua relevância educativa e sobre o modo como se pode sustentar práticas pedagógicas mais eficazes.

A articulação entre a fundamentação teórica, a investigação e a prática pedagógica em contexto real de sala de aula permitiram analisar os dados recolhidos e refletir sobre a intervenção desenvolvida. Desta análise foi possível retirar conclusões relevantes para a prática profissional docente e para a construção de conhecimento na área da didática da leitura.

Os resultados obtidos no estudo evidenciaram que a fluência leitora assume um papel importante no desenvolvimento da competência da leitura, funcionando como uma ligação entre a descodificação e a compreensão textual. Este resultado vai ao encontro do que a investigação de Rasinski (2003, 2012) e o Modelo Simples de Leitura de Gough e Tunmer (1986) já haviam fundamentado teoricamente. A progressão observada na maioria dos alunos, traduzida no aumento do número de palavras lidas por minuto, bem como na melhoria da precisão e da expressividade, sugerem que a fluência não se desenvolve de forma espontânea, exigindo práticas pedagógicas intencionais, sistemáticas e ajustadas às características dos alunos, em linha com o que Sim-Sim (2007) defende sobre o ensino da compreensão leitora. Neste sentido, a avaliação recorrente da fluência leitora revelou-se um instrumento pedagógico essencial, possibilitando controlar o progresso dos alunos, identificar dificuldades específicas e fundamentar as decisões pedagógicas.

No que diz respeito à prática profissional, foi demonstrado que a adaptação da avaliação da fluência leitora no quotidiano da sala de aula potencia uma abordagem mais consciente e reflexiva ao ensino da leitura. As estratégias implementadas, como a leitura modelo, a leitura repetida e a leitura assistida, fundamentadas na revisão da literatura do Capítulo I e apoiadas em autores como Clark (1995), o National Reading Panel (2000), Samuels (2002), Therrien (2004), corroboraram resultados positivos, que se refletiram

não apenas no desempenho leitor, mas também no aumento da confiança, da motivação e do envolvimento dos alunos nas atividades de leitura. Estas práticas revelam-se particularmente relevantes no contexto onde foi desenvolvido o estudo marcado pela heterogeneidade dos ritmos de aprendizagem, permitindo uma resposta pedagógica mais diferenciada e inclusiva.

Do ponto de vista educativo e científico, o presente trabalho contribuiu para o aprofundamento do conhecimento na área da fluência leitora no 1.º CEB, ao apresentar um estudo de caso desenvolvido em contexto de sala de aula. A investigação reforça a importância de que a fluência é um forte indicador da compreensão e do sucesso académico, salientando a necessidade de lhe atribuir maior centralidade nas práticas pedagógicas e nos processos de avaliação. A triangulação entre os dados resultantes da avaliação da leitura e os dados provenientes da observação participante permitiu uma compreensão mais integrada do caso, sugerindo que a influência de fatores emocionais, como a ansiedade possivelmente associada ao contexto formal de avaliação, pode ter contribuído para a diminuição do desempenho leitor dos alunos.

Este percurso foi essencial para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, nomeadamente a capacidade de observar, planificar, intervir e avaliar de uma forma mais fundamentada. O contacto direto com a realidade do contexto em sala de aula mostrou a complexidade da intervenção educativa e a relevância de uma prática docente refletida, e adaptada às necessidades concretas do grupo de alunos. O projeto desenvolvido contribuiu para uma maior consciencialização da relevância da leitura enquanto ferramenta transversal de acesso ao conhecimento e enquanto base para aprendizagens futuras em todas as áreas curriculares.

No que diz respeito a propostas de atuação futura, considera-se pertinente aprofundar o trabalho ao nível da fluência leitora através de intervenções mais prolongadas no tempo, que possibilitam acompanhar de uma forma continuada a evolução dos alunos e avaliar o impacto das estratégias utilizadas a médio longo prazo. Também era muito importante integrar melhor as famílias nesta prática, pelo forte contributo que possam dar no acompanhamento dos alunos para além do contexto de sala de aula. Além disso, investigações futuras poderiam analisar a articulação entre a fluência leitora e outras dimensões da competência, tais como o vocabulário e a motivação para a leitura.

É de referir a existência de algumas limitações nesta intervenção. Umas das principais, deveu-se ao curto período de estágio, que correspondeu a apenas 135 horas,

sendo que a intervenção condicionou a possibilidade de uma observação e participação mais prolongada do desenvolvimento do projeto. A limitação temporal impossibilitou a implementação de um maior número de sessões de intervenção e de momentos de avaliação, bem como uma análise mais profunda e detalhada dos resultados sustentados nas estratégias pedagógicas adotadas.

Do ponto de vista das limitações importa reconhecer que, como em qualquer estudo de caso, a transferibilidade dos resultados para outros contextos deve ser feita com cautela, uma vez que os resultados se reportam à turma em questão. Como argumenta Yin (2018), os estudos de caso privilegiam a profundidade analítica sobre a generalização estatística, produzindo conhecimento contextualmente situado. Não obstante, os padrões identificados neste estudo, nomeadamente a eficácia da leitura repetida, o impacto da prosódia textual e a influência de fatores emocionais são consistentes com a literatura internacional, incluindo a investigação portuguesa de Cadime et al. (2017) no contexto do português europeu, sugerindo que, respeitando as especificidades contextuais, muitos dos princípios aqui identificados podem informar práticas em contextos similares.

Assim, o trabalho desenvolvido ao longo da prática em contexto de estágio permite reafirmar que a leitura é uma competência estruturante do percurso escolar e a fluência leitora é um dos seus pilares fundamentais no 1.º CEB. A análise realizada salienta que ler fluentemente não se reduz a um desempenho técnico, mas constitui um processo complexo que engloba a precisão, a automatização e a expressividade, as três dimensões identificadas por Hudson et al. (2005), permitindo ao aluno, conforme demonstrado pela Teoria da Automaticidade de LaBerge e Samuels (1974), libertar recursos cognitivos para a compreensão e interpretação dos textos. A experiência apresentou que a avaliação sistemática da fluência leitora, aliada a práticas pedagógicas intencionais e ajustadas, contribuiu de uma forma significativa para o desenvolvimento da competência leitora, para o aumento da confiança dos alunos e para a promoção de aprendizagens mais autónomas e significativas.

Simultaneamente, este estudo reforça a importância de uma ação docente reflexiva, sustentada e apoiada na observação atenta das necessidades do grupo, mostrando que o sucesso educativo passa pela adaptação de estratégias diferenciadas e inclusivas. A fluência leitora emerge, assim, não apenas como um objetivo do ensino da leitura, mas como uma condição fundamental para o acesso ao conhecimento em todas as áreas curriculares e para a construção de percursos escolares mais equitativos.

O presente relatório constituiu um contributo importante para a prática profissional e para a reflexão educativa, ao salientar a necessidade de investir, de uma forma contínua e consciente, no desenvolvimento da fluência leitora desde os primeiros anos de escolaridade, promovendo leitores competentes, precisos, expressivos, críticos e confiantes ao longo da vida.

Concluindo, a nível pessoal, este estágio foi verdadeiramente transformador e constituiu uma das experiências mais enriquecedoras de todo o percurso formativo. Aprendi imenso, não só sobre a prática pedagógica em geral, mas especificamente sobre o ensino da leitura, sobre a sua complexidade, sobre as múltiplas dimensões que a compõem e sobre o papel central que ocupa no desenvolvimento dos alunos. Compreendi, de forma aprofundada, de que modo a fluência leitora se constrói progressivamente, quais as estratégias mais eficazes para a promover e de que forma a avaliação sistemática pode orientar e melhorar a intervenção pedagógica. Para além disso, este contacto direto com a sala de aula permitiu-me perceber a dinâmica real do ensino, tomar consciência dos diferentes ritmos de aprendizagem que coexistem num mesmo grupo e aprender a gerir essa heterogeneidade de forma intencional, diferenciada e inclusiva, de modo que todos os alunos tenham a oportunidade de progredir e de alcançar os objetivos propostos. Esta experiência revelou-se, assim, essencial para a construção da minha identidade profissional enquanto futura docente, tornando-me mais consciente, mais reflexiva e mais preparada para os desafios que o ensino coloca no quotidiano.

Referências Bibliográficas

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. ASA Editores.

Allington, R. L. (2009). *What really matters in fluency: Research-based practices across the curriculum*. Pearson.

Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://scispace.com/pdf/manual-de-investigacao-qualitativa-em-educacao-lmtf05hf8v.pdf

Araújo, S. F. S., & Lopes, J. A. L. (2020). *Que intervenções são eficazes na fluência de leitura?* (Texto de Apoio n.º 05, Programa AaZ). Iniciativa Educação. https://www.iniciativaeducacao.org/uploads/subcanais2/aaz_textosprograma_05intervencoes-na-fluencia-de-leitura.pdf

Arcand, M.-S., Monette, S., Lefebvre, J., Trudeau, N., Proulx, M., & Bherer, L. (2014). Prosodic reading in beginning school-age readers. *Scientific Studies of Reading, 18*(2), 149–171. https://doi.org/10.1080/10888438.2013.862249

Ardoin, S. P., & Christ, T. J. (2009). Curriculum-based measurement of oral reading: Standard errors associated with progress monitoring outcomes from DIBELS, AIMSweb, and an experimental passage set. *School Psychology Review, 38*(2), 266-283. https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087839

Armbruster, B. B., Lehr, F., & Osborn, J. (2006). *Put reading first: The research building blocks for teaching children to read* (3rd ed.). National Institute for Literacy. https://lincs.ed.gov/publications/pdf/PRFbooklet.pdf

Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. Grune & Stratton.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1991). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Borges da Silva, A. C. (2018). *Aprender a ler e a escrever em Portugal: Estudo comparativo de três métodos de alfabetização*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas curriculares de Português: Ensino básico – 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., & 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*(3), 591-611. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3

Cadime, I., Sim-Sim, I., & Leal, F. (2017). Leitura oral mediada: Efeitos na fluência e na compreensão leitora de alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Portuguesa de Educação, 30*(1), 5–28. https://doi.org/10.21814/rpe.8793

Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 35*(5), 386-406. https://doi.org/10.1177/00222194020350050101

Clark, C. H. (1995). *Teaching Students About Reading: A Fluency Example*. (R. H. Arts, Ed.) https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1422&context=reading_horizons

Coelho, D., Sim-Sim, I., & Cadime, I. (2014). Impacto de um programa de leitura oral guiada na fluência e na compreensão leitora: Um estudo com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista de Educación, 363*, 40–62. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-363-253

Corso, H. V., Sperb, T. M., & Salles, J. F. (2021). Leitura de palavras e compreensão de leitura. *Psico-USF, 26*(especial), 15-27. https://doi.org/10.1590/1413-82712021260102

Cruz, V., & Coelho, D. (2019). Programa de intervenção em leitura: Efeitos na fluência oral de alunos com dificuldades de leitura. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura, 23*(1), 87–104.

Deno, S. L. (1985). Curriculum-based measurement: The emerging alternative. *Exceptional Children, 52*(3), 219–232. https://doi.org/10.1177/001440298505200303

Deno, S. L., Fuchs, L. S., Marston, D., & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review, 30*(4), 507-524. https://doi.org/10.1080/02796015.2001.12086131

Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading, 9*(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review, 100*(3), 363–406. https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.3.363

Ferreira, R. D. (2009). *Avaliação da Fluência na Leitura em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C. E. B.*. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/2142/1/Tese%20Mestrado%20Rui%20Ferreira.pdf

Flood, J., Lapp, D., & Fisher, D. (2005). Neurological impress method plus. *Reading Psychology, 26*(2), 147–160. https://doi.org/10.1080/02702710590910529

Freitas, M. J., & Costa, D. A. (2007). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a consciência fonológica*. (M. d. Educação, & D.-G. d. Curricular, Edits.) https://area.dge.mec.pt/gramatica/o_conhecimento_da_lingua_desenv_consciencia_fonologica.pdf.pdf

Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2005). Peer-Assisted Learning Strategies: Promoting word recognition, fluency, and reading comprehension in young children. *Journal of Special Education, 39*(3), 157–165. https://doi.org/10.1177/00224669050390030401

Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Simmons, D. C. (1997). Peer-Assisted Learning Strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal, 34*(1), 174–206. https://doi.org/10.3102/00028312034001174

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., & Tilly, W. D. (2009). *Assisting students struggling with reading: Response to Intervention and multi-tier intervention for reading in the primary grades. A practice guide* (NCEE 2009-4045). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. 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

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104

Griffith, L. W., & Rasinski, T. V. (2004). A focus on fluency: How one teacher incorporated fluency with her reading curriculum. *The Reading Teacher, 58*(2), 126–137. https://doi.org/10.1598/RT.58.2.1

Harris, T. L., & Hodges, R. E. (Eds.). (1995). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. International Reading Association.

Hasbrouck, J., Ihnot, C., & Rogers, G. H. (1999). "Read Naturally": A strategy to increase oral reading fluency. *Reading Research and Instruction, 39*(1), 27–38. https://doi.org/10.1080/19388079909558310

Heckelman, R. G. (1969). A neurological-impress method of remedial-reading instruction. *Academic Therapy, 4*(3), 277–282.

Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*(2), 127-160. https://doi.org/10.1007/BF00401799

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

Kendeou, P., Savage, R., & van den Broek, P. (2009). Revisiting the simple view of reading. *British Journal of Educational Psychology, 79*(2), 353-370. https://doi.org/10.1348/978185408X369020

Kim, Y. S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension: A latent variable study of first-grade readers. *Scientific Studies of Reading, 15*(4), 338-362. https://doi.org/10.1080/10888438.2010.493964

Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 310–321. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly, 45*(2), 230-251. https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., Morris, R. D., Morrow, L. M., Woo, D. G., Meisinger, E. B., Sevcik, R. A., Bradley, B. A., & Stahl, S. A. (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., & 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

LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*(2), 293-323. https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2

McMaster, K. L., Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2006). Research on peer-assisted learning strategies: The promise and limitations of peer-mediated instruction. *Reading & Writing Quarterly, 22*(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/10573560500203491

Melo, P., & Costa, M. (2021). *PLIM! Português – 2.º ano* (1.ª ed.). Texto Editores / Grupo LeYa.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49*(1), 283-306. https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8

Morais, J. (1997). *A arte de ler: Psicologia cognitiva da leitura*. Cosmos. https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2002.3203

Mraz, M., Nichols, W., Caldwell, S., Breeden-Hunter, L., Vacca, J., & Rasinski, T. (2013). Interventions in reading fluency. In T. Rasinski, C. Blachowicz, & K. Lems (Eds.), *Fluency instruction: Research-based best practices* (2nd ed., pp. 244–264). Guilford Press.

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

https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf

Oakley, G. (2003). *Improving oral reading fluency (and comprehension) through the creation of talking books*. https://www.researchgate.net/publication/288293333_Improving_oral_reading_fluency_and_comprehension_through_the_creation_of_talking_books

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

Osborn, J., Lehr, F., & Hiebert, E. H. (2003). *A Focus on Fluency*. (P. R. Learning, Ed.) https://www.researchgate.net/publication/378070947_A_Focus_on_Fluency

Paige, D. D., Rasinski, T., & 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

Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement emotions questionnaire (AEQ): User's manual*. University of Munich, Department of Psychology.

Pereira dos Santos, L., & Serrão, A. (Coord.). (2025). *Diagnóstico de fluência leitora – 2025: Relatório nacional* (Relatório). Instituto de Educação, Qualidade e Avaliação, I. P. Disponível em https://iave.pt/wp-content/uploads/2025/11/DFL_relatorio_Novembro2025_Final.pdf

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510–519. https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2

Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46–51. https://ltl.appstate.edu/reading_resources/rasinski_04.pdf

Rasinski, T. V. (2003). *The fluent reader: Oral reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic.

Rasinski, T. V. (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. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher, 65*(8), 516-522. https://doi.org/10.1002/TRTR.01077

Rasinski, T. V. (2014). Fluency matters. *International Electronic Journal of Elementary Education, 7*(1), 3–12.

Rasinski, T. V., Homan, S., & Biggs, M. (2009). Teaching reading fluency to struggling readers: Method, materials, and evidence. *Reading & Writing Quarterly, 25*(2), 192–204. https://doi.org/10.1080/10573560802683622

Rasinski, T. V., Padak, N., Linek, W., & Sturtevant, E. (1994). Effects of fluency development on urban second-grade readers. *Journal of Educational Research, 87*(3), 158–165. https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941237

Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (1996). *Holistic reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. Prentice-Hall.

Rodrigues Correia, S. M. (2008). *A fluência da leitura em alunos do 2.º ano de escolaridade: Caracterização e análise de factores clínicos e educativos*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. RepositóriUM. http://hdl.handle.net/1822/8694

Sampaio, M. (2016). *Treino da fluência leitora com recurso a livros digitais* [Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Santarém].

Samuels, S. J. (2002). Reading fluency: Its development and assessment. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (3rd ed., pp. 166-183). International Reading Association.

Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.

Santos, D. M. (2024). *Fluência de leitura e implementação de estratégias para a sua melhoria*. http://hdl.handle.net/10400.26/51460

Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2006). Becoming a fluent reader: Reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 306–319. https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.2.306

Schwanenflugel, P. J., & Knapp, N. F. (2016). *The psychology of reading: Theory and applications*. Guilford Press.

Silva, H. A. L. da, & Scortegagna, L. (Orgs.). (2023). *Pesquisa aplicada a instrumentos de avaliação educacional: desenvolvimentos e perspectivas com base na experiência do CAEd/UFJF*. Editora UFJF / Gestão e Avaliação Educacional. https://www2.ufjf.br/editora/wpcontent/uploads/sites/113/2023/10/Pesquisa_Aplicada_a_Instrumentos_de_Avaliacao_Educacional-Editora-UFJF.pdf

Silveira, A. G. (2012). *Fluência e Precisão da Leitura: Avaliação e Desenvolvimento*. https://repositorio.ipl.pt/bitstreams/bd96eb4f-9513-4b9a-86e9-33cb540cc42d/download

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. (M. d. Eduação, & D.-G. d. Curricular, Edits.) https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A LÍNGUA MATERNA NA EDUCAÇÃO BÁSICA Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/linguamaterna_simsim.pdf

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A decifração*. Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_decifracao.pdf

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura* (8.ª ed.). Graó Editorial.

Stahl, S. A., & Heubach, K. M. (2005). Fluency-oriented reading instruction. *Journal of Literacy Research, 37*(1), 25–60. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3701_2

Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage Publications.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*(4), 360–407. https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities, 50*(2), 160–175. https://doi.org/10.1177/0022219415618495

Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education, 25*(4), 252-261. https://doi.org/10.1177/07419325040250040801

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.). ASCD.

Topping, K. J. (2006). Building reading fluency: Cognitive, behavioral, and socioemotional factors and the role of peer-mediated learning. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 106–129). International Reading Association.

Viana, F. L. (2009). *O ensino da leitura: A avaliação*. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_avaliacao.pdf

Viana, F. L., & Borges, M. (2016). Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2.º ano de escolaridade. *Educar em Revista*, (62), 33–51. https://doi.org/10.1590/0104-4060.48023

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Diferentes níveis de compreensão da leitura* (pp. 1–10). Plataforma Ler – Leitura e Escrita. https://ler.edulog.pt/storage/app/uploads/public/658/ed1/b86/658ed1b861b15592401784.pdf

Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). *Ler fluentemente é indispensável à compreensão da leitura*. Plataforma Ler – Leitura e Escrita. https://ler.edulog.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura-recomendacoes

Viana, F. L., Ribeiro, I. d., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., & Pereira, S. M. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (E. A. S.A., Ed.) https://hdl.handle.net/1822/11219

Viana, F. L., & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler: Da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições ASA. https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/c795e10b-562a-4ab0-9135-14aeb339413b

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press.

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/s10648-015-9314-7

Wolf, M., Gottwald, S., Galante, W., Norton, E., & Miller, L. (2009). How the origins of reading instruct us on how the brain learns to read and the importance of the reading specialist. *New England Reading Association Journal, 44*(2), 8–16.

Wymer, S. (2022). Improving reading fluency through intentional, targeted instruction and practice: A practical guide for classroom teachers. *The Reading Teacher, 76*(2), 125–133. https://doi.org/10.1002/trtr.2099

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage Publications.

Young, C., Mohr, K. A. J., & Rasinski, T. (2014). Reading Together: A successful reading fluency intervention. *Literacy Research and Instruction, 53*(2), 162–180. https://doi.org/10.1080/19388071.2013.800251

Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing Readers Theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher, 63*(1), 4–13. https://doi.org/10.1598/RT.63.1.1

Zimmermann, L. M., Reed, D. K., & Aloe, A. M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education, 42*(2), 78–93. https://doi.org/10.1177/0741932519855058

Declaração sobre a IA generativa e as tecnologias assistidas por IA no processo de redação

Durante a redação deste trabalho, a autora utilizou a IA generativa do ChatGPT para rever a estrutura, a redação e a semântica do mesmo. Após utilizar esta ferramenta, a autora reviu e editou o conteúdo conforme necessário e assume total responsabilidade pelo conteúdo da publicação. A IA não foi usada para produzir conteúdo.

Apêndices

Apêndice A - Notas de Campo

18/06/2025

No dia 18 de junho de 2025, na quarta-feira, os alunos do 2.º ano C realizaram a prova do IAVE numa sala ao pé da biblioteca às 9h40. A restante turma ficou com a professora bibliotecária a desenvolver atividades de leitura e escrita, garantindo um ambiente calmo e sem interrupções para quem estava a fazer a prova.

A organização foi feita para que os alunos entrassem um a um na sala. Quando cada aluno chegava ao pé da professora titular, esta recebia-o de uma forma tranquila, explicava em voz calma e pausada como ia decorrer a prova e entregava-lhe a folha com o texto correspondente (A ou B), transmitindo assim mais confiança. A distribuição dos textos foi feita por ordem alfabética: o primeiro aluno ficou com o texto A, o segundo com o B, o terceiro com o A, e assim sucessivamente.

A professora pedia sempre que o aluno começasse por ler o texto uma primeira vez, em voz baixa, sem qualquer contagem de tempo. Durante esse momento, observei que alguns alunos aproveitavam para seguir o texto com o dedo. Alguns mostravam logo sinais de nervosismo, leitura mais tremida, um pouco irrequietos na cadeira.

Depois desta leitura inicial, a professora avisava que iriam fazer a leitura em voz alta e que ia contar as palavras lidas em um minuto, registando também os erros. Foi nesta altura que muitos ficaram mais ansiosos.

Durante a leitura cronometrada, foi possível ver as diferenças entre os alunos, alguns liam num tom monocórdico, sem entoação, tentando acelerar para ler mais palavras; outros liam mais devagar, a tentar evitar erros, mas tremendo e hesitando nas palavras mais complexas, ou seja, tudo o que tínhamos estado a trabalhar, neste momento de avaliação não conseguiram aplicar com a ansiedade com que estavam.

No final da prova de cada aluno, a professora agradecia o esforço e despedia-se de uma forma positiva, mas muitos saíam a comentar que tinham "lido mal", que "foi difícil" ou que "não estavam num bom dia, era muito cedo".

De um modo geral, observei que a situação de ser uma "prova", mesmo sem peso de nota final, gerou mais nervosismo do que as leituras de treino feitas anteriormente. O ambiente individualizado, apesar de mais focado, aumentou a pressão sentida por alguns alunos.

Neste sentido, os resultados da turma foram os seguintes: 3 alunos abaixo das 50 palavras por minuto, treze alunos entre as 50 e as 100 palavras, quatro alunos entre as 100 e as 150 e um aluno que conseguiu atingir as 150 palavras por minuto.

Este resultado, mostra uma clara dispersão de níveis de fluência na turma, mas também confirma o impacto de fatores emocionais, a ansiedade, nervosismo e a diferença de dificuldade entre os textos A e B.

Enquanto observadora, considero que esta sessão foi importante para perceber não só o desempenho técnico dos alunos (velocidade e precisão), mas também o lado emocional que influencia fortemente a fluência. Ficou claro que para futuras atividades de avaliação, será mais útil trabalhar mais a confiança e criar momentos de treino em condições mais semelhantes às provas, para diminuir o efeito da ansiedade.

No entanto numa forma geral, apesar dos desafios, a sessão decorreu de uma forma organizada, com respeito pelas regras e com grande cuidado por parte da professora em explicar, acalmar e valorizar o esforço dos alunos.