Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade

Improving reading fluency: a study with 2nd grade students

Fernanda Leopoldina Viana[1]
Miguel Borges[2]

RESUMO

Neste artigo são analisados os resultados de um Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL), implementado junto de 74 alunos do 2º ano de escolaridade de um Agrupamento Escolar do norte de Portugal. O PPFL é constituído por 22 sequências didáticas, elaboradas a partir de 22 textos (9 narrativos, 4 informativos e 9 poemas). Cada sequência foi operacionalizada em sessões de 10 a 15 minutos, durante 22 semanas, em ciclos de cinco dias (quinta-feira a quarta-feira). Em cada semana foi trabalhado apenas uma sequência didáctica (i.e. um texto). Foi utilizado um *design* quase experimental, com grupo experimental e grupo de controlo e com pré e pós-teste. Os sujeitos foram avaliados através de um teste de fluência de leitura – o Teste de Fluência em Leitura (TFL) –, considerando as variáveis velocidade e precisão. Os resultados evidenciam diferenças significativas a favor do grupo experimental, que superou as diferenças iniciais que se registavam no pré-teste. A análise qualitativa do impacto do PPFL aponta para um incremento na motivação para ler, no envolvimento da família e para a mudança de práticas por parte dos professores envolvidos.

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

DOI: 10.1590/0104-4060.48023

1 Universidade do Minho. Instituto de Educação, Departamento de Psicologia da Educação e Educação Especial. Braga, Portugal. Campus de Gualtar, 470-057. *E-mail*: fviana@ie.uminho.pt

2 Ministério da Educação. Agrupamento de Escolas de D. Pedro IV. Mindelo, Portugal. Vila do Conde. 4485-48. *E-mail*: miguelborges.prof@gmail.com

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 33 10/12/2016 01:13:35

ABSTRACT

In this paper the results of the Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL) – Reading Fluency Improvement Program will be analysed. This program was implemented with 74 students from the second grade of a primary school in the north of Portugal. The PPFL is composed by 22 didactic sequences, constructed from 22 texts (9 narrative, 4 informative and 9 poems). Each sequence was implemented through sessions of 10 to 15 minutes, during 22 weeks, in five days cycles (from Thursday to Wednesday). Each week (cycle) we worked with only one didactic sequence (i.e. one text). The study uses a *quasi* experimental design, with a control group and an experimental group, with a pretest and a posttest. The participants were assessed with the Teste de Fluência em Leitura (TFL) – Reading Fluency Test, considering the variables speed and accuracy. The results show significant differences for the experimental group results in the posttest, indicating the effectiveness of the PPFL. The experimental group exceeded the initial differences in the pretest and showed, in the posttest, a slight superiority compared to the control group. The qualitative analysis of the PPFL impact suggests an increase in the reading motivation, in the family involvement and changes in teachers' educational practices.

Keywords: reading fluency; intervention programs; reading strategies.

Introdução

A leitura constitui a base de todas as aprendizagens escolares, motivo pelo qual é uma preocupação constante da escola, mas também dos governos e da sociedade em geral. Ela é uma aprendizagem cultural, pelo que não é naturalmente adquirida sem ensino formal, isto é, sem ser ensinada. Os professores desempenham um papel primordial no processo de ensino da leitura, pois deles se espera não só que ensinem a ler, mas também que façam emergir a vontade de ler como experiência autónoma e voluntária e mantenham viva essa atitude ao longo de todo o percurso escolar.

A evolução das crianças na área da leitura está fundamentalmente dependente da quantidade e qualidade do ensino a que estiverem sujeitas, pelo que os métodos e as estratégias utilizadas pelos professores assumem um importante papel. A entrada na escola é, para muitas crianças, um momento há muito ambicionado e excecional, que lhes permitirá começarem a ler sozinhas. Muitas vezes, esse entusiasmo desaparece de imediato, quando o aprendiz leitor começa a experimentar dificuldades na identificação das palavras escritas.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 34 10/12/2016 01:13:35

Para o "Modelo Simples de Leitura" (do inglês *The Simple View of Reading*, HOOVER; GOUGH, 1990), a compreensão da leitura (CL) é produto da interação entre identificação das palavras escritas (vulgo descodificação – D) e a compreensão da linguagem oral (CLO). A identificação das palavras escritas é a competência específica da leitura, e terá de ser automatizada, pois é esta automatização que permite que um leitor seja considerado fluente.

A fluência em leitura

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

A primeira definição encerra os três aspectos a ser considerados na fluência – velocidade, precisão e prosódia. A segunda, embora menos precisa, aponta para as implicações que a fluência tem na compreensão da leitura. A automatização da leitura permite que esta seja feita sem esforço, libertando recursos cognitivos e atencionais para a compreensão do texto e para a sua monitorização. (NATIONAL READING PANEL, 2000; VIANA, 2002; PIKULSKI; CHARD, 2005).

Em 2012 foram publicadas, em Portugal, as Metas Curriculares para o 1º Ciclo de Ensino Básico. (BUESCU et al., 2012). Neste documento (entretanto suspenso para revisão) foram incluídos, pela primeira vez neste país, indicadores de fluência. Para o final do 1º ano de escolaridade foram: "Ler corretamente, por minuto, no mínimo 40 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente; Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 55 palavras por minuto". (BUESCU et al., 2012, p. 9). Já para o 2º ano estas metas foram colocadas nas 65 e 90 palavras, respetivamente. (BUESCU et al., 2012, p. 15).

Indicadores deste tipo causaram alguma perturbação no corpo docente, na medida em que não existiam, à data, nem estudos relativos à "leiturabilidade" dos textos incluídos nos manuais escolares ou nos manuais de apoio à docência (de modo a aferir, com algum rigor, a adequação deles aos níveis de leitura expectáveis nos diferentes anos de escolaridade), nem indicadores fiáveis sobre a fluência em leitura em Português Europeu para os diferentes anos de escolari-

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 35 10/12/2016 01:13:35

dade. Todavia, a sua publicação teve o mérito de alertar para a importância da fluência no processo de leitura.

A necessidade de investir na fluência em leitura

As dificuldades em leitura são o principal motivo de insucesso escolar nas séries iniciais e de referenciação dos alunos para apoio pedagógico em Portugal. (LOPES, 2004). Todavia, esta constatação não se limita a Portugal nem às séries inicias de ensino. De acordo com os dados publicados no *Final Report. EU high level group of experts on literacy* (EUROPEAN COMISSION, 2012) aos 15 anos (e após 10 anos de escolarização formal) um em cada cinco estudantes não possui competências de leitura compatíveis com a idade e a escolaridade. Os problemas de leitura observados nesta idade resultam, de acordo com Lopes (2003, 2004), de trajetórias cujo início remonta aos primeiros anos de escolaridade.

O relatório acima referido inclui diretrizes claras para inverter estas trajetórias. Destas, destacamos: a) a intervenção nas dificuldades de leitura deve ser efetuada o mais precocemente possível; b) o apoio a prestar deve ser individual (ou em pequeno grupo) e assumir um caráter sistemático e regular; c) as estratégias pedagógicas a usar devem ser diversas e adaptadas às dificuldades de cada aluno; d) é fundamental munir os docentes com ferramentas de avaliação e de intervenção adequadas e eficazes na resolução dos problemas de leitura.

Atendendo a estas diretrizes e no sentido de responder às necessidades sentidas (e experimentadas) na prática pedagógica, foi desenvolvido um Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL) (BORGES; VIANA, 2013), destinado ao 2º ano de escolaridade. A seleção deste ano de escolaridade específico está ancorada nos resultados da investigação que têm mostrado que o desempenho em leitura no final do 1º ano de escolaridade é preditor do desempenho nos anos subsequentes (FRANCIS et al., 1996), e que os perfis de dificuldades se mantêm estáveis ao longo da escolaridade se nada for feito. (SHAYWITZ; MORRIS; SHAYWITZ, 2008).

Os resultados obtidos em programas de treino da fluência em leitura têm sido encorajadores (HOFFMAN; CRONE, 1985; HOFFMAN, 1987; STAHL; HEUBACH, 2005; KUNH et al., 2006; RASINSKI; PADAK, 2008; TURNER, 2012), pois todos reportam uma evolução significativa na fluência em leitura. Nos estudos de Kunh e colaboradores (2006) e de Rasinski e Padack (2008), ambos efetuados com alunos do 2º ano de escolaridade, a média do

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 36 10/12/2016 01:13:35

número de palavras corretamente lidas aumentou 18 pontos (i.e. 18 palavras). Resultado idêntico – crescimento médio de 19 palavras por minuto – foi encontrado por Stahl e Heubach (2005). Estes três estudos tiveram uma duração aproximada de um ano letivo. Segundo Carver (1989), a fluência em leitura aumenta, de uma forma constante, 10 a 20 palavras por minuto nos primeiros anos de escolaridade. Por sua vez, quer Stahl e Heubach (2005), quer Kunh e colaboradores (2006), tomam como referência um aumento médio de 10 palavras por minuto ao longo dos anos iniciais de aprendizagem da leitura em inglês, pelo que um aumento de, por exemplo, 17 palavras, corresponderia a um progresso equiparável a 1,7 anos de escolaridade. Sendo a língua portuguesa uma língua de ortografia muito mais transparente do que a inglesa, será expectável que a amplitude da evolução seja maior. De facto, os parâmetros definidos para a língua portuguesa (Português Europeu) nas Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (BUESCU et al., 2012) são: 55 para 1º ano, 90 para 2º ano, 110 para o 3º ano e 125 para o 4º ano, isto é, um aumento de 35 palavras do 1º para o 2º ano, de 30 palavras do 2º para o 3º ano e de 15 palavras do 3º para o 4º ano. Já os parâmetros propostos para o Português do Brasil (OLIVEIRA; CASTRO, 2010) são: 60 a 80 palavras para o 1º ano, 80 a 90 para o 2º ano, 90 a 100 para o 3º ano e 110 a 130 para o 4º ano.

A investigação clarificou, de forma inequívoca, a importância da fluência para a leitura em geral (que, por definição é compreender), mas os resultados da investigação demoram a chegar às práticas docentes. Como afirma Rasinski (2010), apesar das limitações que lhe são reconhecidas, a "Round Robin Reading" (que traduzimos por "leitura oral de carreirinha"), continua a ter o principal papel no ensino da leitura e é considerada pelos professores das séries iniciais como o principal ou único modo de desenvolver a fluência de leitura dos alunos. O que denominamos "leitura de carreirinha" é, com poucas variações, o seguinte: o professor escolhe um texto do livro; por solicitação dele um aluno lê um fragmento, os restantes seguem a leitura; se é cometido algum erro de oralização, o professor corrige diretamente ou delega noutro aluno; por indicação do professor, outro aluno (geralmente escolhido de forma arbitrária e, não raras vezes, selecionado de entre os que parecem estar distraídos) continua a leitura, e assim sucessivamente até todos os alunos terem lido um pequeno excerto do texto; uma vez oralizado o texto, o professor formula perguntas sobre ele. (COLOMER; CAMPS, 2002; SOLÉ, 1998).

Como é identificado no relatório que temos vindo a referir (EUROPEAN COMISSION, 2012), os professores necessitam não só de conhecer instrumentos de avaliação da leitura, mas também as estratégias mais adequadas para intervir em função dos problemas detetados. Aliás, Rasinksi (2010) defende mesmo que, no processo de ensino da leitura, sejam incluídas, de forma sistemática,

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 37 10/12/2016 01:13:35

estratégias de promoção da fluência de leitura. O PPFL pretende responder a estas necessidades e, simultaneamente, disponibilizar à comunidade educativa um conjunto de estratégias ancorado na investigação produzida na área.

Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL)

O PPFL é constituído por 22 sequências didáticas, cada uma delas operacionalizada em sessões de 10 a 15 minutos durante um ciclo de cinco dias. Cada ciclo tem início à quinta-feira, de modo a integrar o fim de semana, pois algumas das atividades propostas (Ouvintes sortudos e Guião de gravação) consistiam em repetições da leitura a efetuar em casa. Este número de sequências foi o considerado exequível em função do número de semanas letivas relativamente livres de eventos, tais como avaliações ou visitas de estudo. Foi efetuada uma seleção de 22 textos de diferentes tipos (9 narrativos, 4 informativos, 9 poemas) atendendo ao potencial motivador deles para a faixa etária contemplada no programa, ao grau de dificuldade avaliado pelos professores envolvidos e à frequência das palavras utilizadas. Esta frequência foi analisada em função da Escolex (SOARES et al., 2014), uma base de dados construída a partir dos textos inseridos nos manuais escolares para os diferentes anos de escolaridade. Houve também a preocupação de os textos narrativos se relacionarem com os textos informativos, de forma a haver vocabulário comum e/ou dentro do mesmo campo vocabular.

O PPFL foi desenhado visando criar uma rotina semanal (de quinta-feira de uma semana a quarta-feira da semana seguinte) durante a qual era utilizado um conjunto de estratégias que a investigação mostrou serem eficazes: modelagem, leitura-eco, leitura dialogada, leituras repetidas. De forma integrada, era também dada especial atenção ao vocabulário e à compreensão dos textos lidos.

Cada texto foi trabalhado em sala de aula de acordo com a seguinte sequência:

1º dia (quinta-feira) – Modelagem de leitura

O professor lê o texto em voz alta, enquanto os alunos acompanham silenciosamente a leitura nos seus textos. O professor oferece-se como modelo, não apenas como "corrector".

É identificado o vocabulário desconhecido e procurado o seu significado (por inferência contextual, análise morfológica, procura no dicionário, entre outras estratégias. Segue-se a discussão sobre o sentido do texto, a entoação em determinadas frases do texto (papel da pontuação) e outras atividades rela-

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 38 10/12/2016 01:13:35

cionadas com o lido: mapa da história, desenho e/ou respostas a questões orais e/ou escritas.

2º dia (sexta-feira) – Leituras-eco

O professor lê o mesmo texto dividindo-o em frases e orações com o tamanho adequado para permitir a repetição pelos alunos. Este tipo de estratégia permite que os alunos ganhem, progressivamente, confiança na leitura em voz alta, tornando-se proficientes em relação ao material que podia ser difícil de ler de forma autónoma. (ALLINGTON, 2001; GILLET; TEMPLE; CRAWFORD, 2004).

A leitura é seguida de atividades relacionadas com o texto, nomeadamente reconto oral ou resposta a perguntas.

Fim de semana – "Ouvintes sortudos"

A fim de envolver as famílias nas atividades, durante o fim de semana os alunos elegem um (ou mais) "Ouvintes sortudos". Este ouvinte sortudo irá ouvir a sua leitura do texto, leitura esta que será gravada (usando telemóvel, *tablet* ou outro aparelho). Cada "Ouvinte sortudo" emite uma opinião sobre a leitura, de acordo com um guião pré-fornecido, no qual também é incluído o registo do tempo de leitura (cf. Anexo 2). Os "Ouvintes sortudos" podem ser um mesmo ouvinte, mas em momentos diferentes, embora os alunos sejam encorajados a procurar ouvintes diferentes. Esta atividade é altamente motivadora.

3º dia (segunda-feira) – Leitura em coro e/ou Leitura dialogada

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

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

4º dia (terça-feira) – Leitura a pares

Os alunos leem o texto em pares (ou em pequenos grupos). Um aluno lê e o(s) parceiro(s) ou monitoriza(m) a sua leitura e funciona(m) como apoio se, eventualmente, sentir dificuldades.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 39 10/12/2016 01:13:35

5º dia (quarta-feira) – Leitura pública (ou Leitura apresentação)

Os alunos fazem uma leitura, em voz alta, para a turma, para outros públicos da escola [ex. outras turmas, incluindo turmas de jardim infantil, outros professores, funcionários, pais (avós, ou outros familiares que se mostrem disponíveis para serem, também, uma espécie de "Ouvintes sortudos"), visitas, entre outros] ou procede-se a uma gravação áudio (ou vídeo) para um hipotético documentário final a realizar sobre o texto. Dependendo do texto, a leitura pode ser individual, em pares ou em pequeno grupo.

A fim de avaliar o impacto do PPFL na fluência de leitura, foi efetuado um estudo quase experimental junto de alunos do 2º ano de escolaridade. Os alunos foram avaliados no início e no final do ano letivo. O grupo experimental (GE) foi sujeito ao PPFL. O grupo de controlo (GC) não foi alvo de qualquer intervenção. Para além de avaliar o impacto do PPFL, constituiu também objetivo deste estudo comparar os desempenhos dos sujeitos da amostra ao nível da fluência em leitura com os parâmetros propostos nas Metas Curriculares de Português – 1º Ciclo Ensino Básico. (BUESCU et al., 2012).

Método

Participantes

Participaram no estudo 152 crianças do 2º ano de escolaridade, sendo o grupo experimental constituído por 74 elementos e o grupo de controlo por 78 (cf. Tabela 1). Todos os alunos eram falantes de Português Europeu e nenhum apresentava necessidades educativas especiais de caráter permanente. Ambos os grupos foram constituídos por turmas integrais de um Agrupamento de escolas do litoral norte de Portugal.

Na Tabela 1 apresentam-se os dados relativos aos participantes. O número de alunos dos grupos de controlo e experimental era semelhante. No grupo experimental a percentagem de meninos era inferior à de meninas, observando-se uma tendência contrária nos participantes do grupo de controlo. A média de idades era similar e as diferenças, calculadas através do teste não paramétrico Mann-Whitney, não eram estatisticamente significativas ($U = 1980.00$, $p = .001$).

A fim de completar a caraterização dos sujeitos, foram consideradas ainda as variáveis número de retenções, apoios socioeducativos e escolaridade dos pais. A percentagem de alunos com retenção nos dois grupos era semelhante, 5.1% no grupo de controlo e 6.8% no grupo experimental. As diferenças entre grupos nesta variável não é significativa ($\chi^2_{(2)} = 2.355$; $p = 0.308$. Quanto à

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 40 10/12/2016 01:13:35

TABELA 1 – DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÉNERO E IDADE

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

FONTE: Os autores (2016).

variável apoios socioeducativos, no grupo de controlo há 8 crianças (10.3%) que o recebem, percentagem que sobe para os 18.9% (n= 14) no grupo experimental, sem que, no entanto, as diferenças sejam significativas do ponto de vista estatístico ($\chi^2_{(1)} = 2.302$; $p = 0.129$). Quanto à escolaridade dos pais (calculada em números de anos completos de escolaridade), dado não existirem diferenças significativas entre pais e mães, foi calculada a média. Dado que esta variável não assumia uma distribuição normal, foi utilizado o teste não paramétrico de Mann-Whitney, tendo-se verificado a existência de diferenças significativas (U= 1585,50, $p = .01$). O número de anos de escolaridade no grupo de controlo era superior ao do grupo experimental.

Medidas

O *Teste de Fluência de Leitura (TFL)* (RIBEIRO et al., 2012) avalia a fluência de leitura. É constituído por um texto inédito, de 712 palavras. É pedido aos alunos que leiam o texto, em voz alta, da forma mais rápida, precisa e expressiva que conseguirem, sendo informados que o tempo limite é de três minutos. Durante a leitura o examinador regista os erros de leitura. São considerados erros as omissões, substituições e erros de acentuação. Os erros corrigidos de imediato (em 3 segundos) e desvios de pronúncia por variações dialectais não são considerados como erro. Para este estudo apenas se consideraram, no cálculo da fluência, as componentes velocidade e precisão, pelo que os valores obtidos se referem à média do número de palavras corretamente lidas em cada um dos três minutos.

Procedimentos

Este estudo teve a autorização da Direção Geral de Educação (nº 0099300008), os consentimentos informados dos pais e das crianças participantes e foi realizado ao abrigo de um acordo de colaboração entre o Centro de Investigação em Estudos da Criança e um Agrupamento de escolas localizado na região litoral norte de Portugal.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 41 10/12/2016 01:13:35

O TFL foi aplicado individualmente, nas escolas de pertença dos alunos, antes e após a implementação do programa de intervenção.

O Programa de Promoção da Fluência em Leitura (PPFL) foi aplicado durante 22 semanas, com uma sessão diária com duração de 10 a 15 minutos. A fim de uniformizar a implementação das atividades, de acordo com a rotina semanal previamente definida, foi elaborado, para cada texto, e com a colaboração dos professores titulares das turmas que constituíram o grupo experimental, um Guião de Aplicação (cf. exemplo no Anexo 1). A aplicação do PPFL foi efetuada pelos professores titulares de turma, após formação prévia e sob orientação de um dos responsáveis pelo projeto.

De acordo com o estabelecido neste guião, cada texto foi trabalhado diariamente durante cinco sessões, recorrendo a estratégias de repetição de leituras, leitura em coro, leituras a pares e em grupo, leituras assistidas e leituras eco.

Análise dos resultados

A análise quantitativa dos resultados foi realizada com recurso ao *software* IBM SPSS – *Statistical Package for Social Sciences*, versão 22. Os resultados são apresentados de acordo com os objetivos delineados para este estudo. Na Tabela 2 são apresentados os dados relativos à estatística descritiva dos dados obtidos pelo grupo experimental e pelo grupo de controlo no pré e no pós-teste.

TABELA 2 – ESTATÍSTICA DESCRITIVA DOS RESULTADOS DO TFL NO PRÉ E NO PÓS-TESTE

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

FONTE: Os autores (2016).

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

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 42 10/12/2016 01:13:35

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

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

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

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

Comparando resultados do presente estudo com os parâmetros de fluência propostos nas Metas Curriculares de Português – Ensino Básico (BUESCU et al., 2012) verifica-se que ambos os grupos apresentam, nos dois momentos de avaliação, desempenhos significativamente inferiores aos preconizados naquele documento. Dado que o pré-teste teve lugar no início do 2º ano, os resultados foram comparados, através do teste t, com os parâmetros propostos para o 1º ano de escolaridade, tendo-se verificado a existência de diferenças significativas ($t = -4.834$, $p < .001$ para o Grupo de Controlo e $t = -7.229$, $p < .001$ para o Grupo Experimental). Resultados semelhantes ($t = -.460$, $p < .001$ para o Grupo de Controlo e $t = -9.166$, $p < .001$ para o Grupo Experimental) foram encontrados relativamente ao pós-teste (final do 2º ano de escolaridade).

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 43 10/12/2016 01:13:35

Discussão dos resultados

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

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

Com a aplicação do PPFL o Grupo Experimental teve uma evolução na leitura de 30,35 palavras corretas por minuto, enquanto o grupo de controlo registou um aumento de 23,26 palavras corretas por minuto. A frequência do PPFL permitiu que a fluência em leitura, de facto, progredisse de acordo com o esperado para a língua portuguesa, isto é, 30 palavras ao longo do 2º ano, o que não aconteceu com o Grupo de Controlo. Este resultado é deveras importante, pois demonstra a necessidade de um trabalho didático explícito ao nível da fluência em leitura, efetuado de forma sistemática e recorrendo a estratégias variadas, de modo a que a evolução preconizada seja conseguida. Todavia, os resultados obtidos mostram que ambos os grupos apresentam, nos dois momentos de avaliação, diferenças estatisticamente significativas relativamente aos parâmetros propostos pelas Metas Curriculares para o Português – Ensino Básico. (BUESCU et al., 2012).

Este estudo, que faz parte de uma investigação mais abrangente, tem como principal limitação o facto de não ter sido considerada a variável motivação para a leitura. A adesão por parte dos alunos foi imediata. A das famílias também foi imediata, dado que todos os encarregados de educação deram o seu consentimento informado. No entanto, o seu envolvimento real foi muito ditado pelo entusiasmo das crianças. Quanto aos professores, estes precisaram de "ver para crer". Quando começaram a constatar que, com o uso de estratégias que não

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 44 10/12/2016 01:13:35

expunham os alunos ao fracasso, e retirando do ato de ler a carga de avaliação constante, as mudanças começaram a acontecer. Alunos que choravam quando eram chamados a ler, deixaram quase automaticamente de o fazer. Numa das atividades que envolvia as famílias, a dos "Ouvintes sortudos", os alunos chegaram a registar mais de duas dezenas de leituras de preparação do mesmo texto, incluindo, à falta de familiares, animais de estimação (cf. Anexo 2). Alunos que se recusavam a ler, à medida que foram ganhando confiança e fluência começaram querer ler e a querer mostrar aos elementos da comunidade educativa os seus progressos. Oriundas de uma zona em que a crise económica que se fez sentir em Portugal levou muitos pais a emigrarem, muitas crianças liam para os pais via "Skype"(cf. Anexo 3). O incremento do gosto e da motivação pela leitura foi de tal forma que houve alunos que aproveitaram a ida a casamentos ou a outros eventos do género com a grelha da leitura. O Anexo 3 ilustra também o impacto do PPFL para além dos números. Por parte dos encarregados de educação foram várias as manifestações de regozijo pela "nova" atitude dos educandos face à leitura. Por parte dos professores envolvidos, poderá dizer-se que houve, de facto, uma mudança de práticas, espoletada pelo PPFL.

Está previsto um estudo de *follow-up*, a fim de avaliar se as mudanças se mantêm, bem como um estudo em que se analisará o valor preditivo da fluência em leitura na compreensão da leitura.

REFERÊNCIAS

ALLINGTON, R. L. *What really matters for struggling readers*: Designing research-based programs. New York: Longman, 2001.

ALLINGTON, R. L. What really matters when working with struggling readers. *The Reading Teacher*, v. 66, n. 7, p. 520-530, 2013.

BORGES, M.; VIANA, F. L. *Programa de Promoção da Fluência em Leitura – PPFL*. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança (versão não publicada), 2013.

BUESCU, H.; MORAIS, J.; ROCHA, M. R.; MAGALHÃES, V. F. *Metas Curriculares de Português*. Ensino Básico 1º, 2º e 3º Ciclos. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, 2012.

CARVER, R. P. Silent reading rates in grade equivalents. *Journal of Reading Behavior*, v. 21, n. 2, p. 155-166, 1989.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 45 10/12/2016 01:13:35

EHRI, L. C. Reading processes, acquisition, and instructional implications. In: REID, G.; WEARMONTH, J. (Ed.). *Dyslexia and literacy*. London: John Willey, 2002. p. 167-185.

EUROPEAN COMISSION. *Final Report*. EU High level group of experts on literacy. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2012. 57 p.

FLETCHER, J.; FOORMAN, B.; BOUDOUSQUIE, A.; BARNES, M.; SCHATSCHNEIDER, C.; FRANCIS, D. Assessment of reading and learning disabilities a research-based intervention-oriented approach. *Journal of School Psychology*, v. 40, n. 1, p. 27-63, 2002.

FRANCIS, D.; SHAYWITZ, S.; STUEBING, K.; SHAYWITZ, B.; FLETCHER, J. Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, v. 3, n. 17, p. 3-17, 1996.

FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; HOSP, M. K.; JENKINS, J. R. Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, v. 5, n. 3, p. 239-256, 2001.

GILLET, J.; TEMPLE, C.; CRAWFORD, A. *Understanding Reading Problems*: Assessment and Instruction. Nova York: Addison Wesley Longman, 2004.

HARRIS, T. L.; HODGES, R. E. *Dicionário de Alfabetização*. Vocabulário de leitura e escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HOFFMAN, J. V. Rethinking the role of oral reading in basal instruction. *The Elementary School Journal*, v. 87, n. 3, p. 367-373, Jan. 1987.

HOFFMAN, J. V.; CRONE, S. The oral recitation lesson: A research-derived strategy for reading basal texts. In: NILES, J. A.; LALIK, R. V. (Ed.). *Issues in literacy*: A research perspective. (34th Yearbook of the National Reading Conference). Rochester, NY: National Reading Conference, 1985. p. 76-83.

HOOVER, W. A.; GOUGH, P. B. The simple view of reading. *Reading and Writing*, v. 2, p. 127-160, 1990.

KLAUDA, S. L.; GUTHRIE, J. T. Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, v. 100, n. 2, p. 310-321, 2005.

KUHN, M.; SCHWANENFLUGEl, P.; MORRIS, R.; MORROW, L. M.; WOO, D.; MEISINGER, E.; SEVCIK, R.; BRADLEY, B.; STAHL, S. Teaching children to become fluent and automatic readers. *Journal of Literacy Research*, v. 38, n. 4, p. 357-387, 2006.

LOPES, J. *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de "ensinagem"*. Coimbra: Quarteto, 2003.

LOPES, J. Ler ou não ler: Eis a questão! In: LOPES, J. A.; VELASQUEZ, M. G.; FERNANDES, P. P.; BÁRTOLO, V. N. (Ed.). *Aprendizagem, ensino e dificuldades da leitura*. Coimbra: Quarteto, 2004. p. 13-51.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 46 10/12/2016 01:13:35

MORAIS, J. *A arte de ler*. Psicologia Cognitiva da Leitura. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

NATIONAL READING PANEL. *Teaching children to read*: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

OLIVEIRA, J. B. A.; CASTRO, J. C. J. *Para ler com fluência*. Manual do Professor. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OPITZ, M. F.; RASINSKI, T. V. *Good-bye round robin*: 25 effective oral reading strategies. Porthsmouth, NH: Heinemann, 2008.

PADELIADU, S.; ANTONIOU, F. The relationship between reading comprehension, decoding and fluency in Greek: A cross sectional study. *Reading and Writing Quarterly*, v. 30, n. 1, p. 1-31, 2014.

PETSCHER, Y.; KIM, I. S. The utility and accuracy or oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, v. 49, n. 1, p. 107-129, 2011.

PIKULSKY, J. J.; CHARD, D. J. Fluency. A bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher*, v. 58, n. 6, p. 510-519, 2005.

RASINSKI, T. V. Creating fluent readers. *Educational Leadership*, v. 61, n. 6, p. 46-51, 2004.

RASINSKI, T. V. *The fluent reader*. Oral and silent reading strategies for building fluency, recognition and comprehension. New York: Scholastic, 2010.

RASINSKI, T. V.; PADAK, N. D. *From phonics to fluency*: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school. Boston, Massachusetts: Pearson, 2008.

RIBEIRO, I.; CADIME, I.; VIANA, F. L.; BRANDÃO, S.; CHAVES-SOUSA, S.; SANTOS, S. *Teste de Fluência de Leitura – TFL* (versão experimental, não publicada). Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, 2012.

SHAYWITZ, S.; MORRIS, R.; SHAYWITZ, B. The education of dyslexic children from childhood to young adulthood. *Annual Review of Psychology*, v. 59, p. 451-475, 2008.

SIM-SIM, I. *O ensino da leitura*: A compreensão de textos. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

SOARES, A. P.; MEDEIROS, J. C.; SIMÕES, A.; MACHADO, J.; COSTA, A.; IRIARTE, Á.; DE ALMEIDA, J. J.; PINHEIRO, A. P.; COMESAÑA, M. Escolex: A grade-level lexical database from Europen Portuguese elementar to middle school textbooks. *Behavior Research Methods*, v. 46, n. 1, p. 240-253, 2014.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. 8. ed. Barcelona: Graó, 1998.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 47 10/12/2016 01:13:35

STAHL, S. A.; HEUBACH, K. M. Fluency-Oriented Reading Instruction. *Journal of Literacy Reasearch*, v. 37, n. 1, p. 25-60, Spr. 2005.

TURNER, F. D. Increasing Word Recognition with Racially Diverse Second-Grade Students Using Fluency- Oriented Reading Approaches. *The Journal of Educational Research*, v. 105, n. 4, p. 264-276, 2012.

VIANA, F. L. *Da linguagem oral à leitura*. Construção e validação do teste de Identificação de Competências linguísticas. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian / Fundação para a Ciência e a Tecnologia, 2002.

Texto recebido em 09 de agosto de 2016.
Texto aprovado em 09 de agosto de 2016.

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 48 10/12/2016 01:13:35

ANEXO 1 – Exemplo de um Guião de Aplicação

A almofada do luar

Cai uma folha no outono
sobre a toalha de linho
e lembra-me a cor do sono
quando as aves fazem ninho.
É uma folha amarela
que empurrada pelo vento
vem colar-se à janela
sob o teto do relento.
E eu, ao vê-la poisar,
adormeço de repente
na almofada do luar.

Luís Infante, *Poemas pequeninos para meninas e meninos*, Gailivro, 3ª edição, 2006

APLICAÇÃO

1º dia	Leitura modelo feita pelo professor. Os alunos acompanham silenciosamente apontando com o dedo. Identificação do vocabulário desconhecido (sublinhando). Produção oral de frases onde entrem essas palavras. Repetição da leitura modelo pelo professor.
2º dia	Leitura eco: o professor lê um verso e o grupo responde lendo o mesmo verso e imitando a entoação do professor. Compreensão oral do texto; identificação dos pares de rimas; enumerar sensações; criar e partilhar uma imagem mental do poema. Finalizar com nova leitura eco. Distribuição da tarefa "Ouvintes sortudos".
3º dia	Leitura em coro (professor e alunos). Realização de um desenho alusivo ao poema (à imagem mental criada na aula anterior). Finalizar com nova leitura em coro (alunos).
4º dia	Leitura em grupo/pares (todos leem o título; o primeiro par lê o 1º, 2º, 5º e 6º versos e o segundo par lê o 3º, 4º, 7º e 8º versos; todos leem os 3 últimos versos).
5º dia	Sessão de apresentação da leitura. Em grupos de 4 (como na aula anterior) os alunos apresentam a leitura à turma ou a outras turmas da escola, a funcionários, a pais ou a outras pessoas. Todos leem o título; o primeiro par lê o 1º, 2º, 5º e o 6º versos; o segundo par lê o 3º, 4º, 7º e o 8º versos; todos leem os 3 últimos versos).

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 49 10/12/2016 01:13:36

ANEXO 2 – Exemplos de registos de leitura efetuada para "Ouvintes sortudos"

Nome: Inês

OUVINTES SORTUDOS

Instruções: Lê o texto a alguém na escola ou em casa. Pede a essa pessoa para escrever o seu nome, a data e tempo de leitura na grelha de leituras. O ouvinte sortudo deve dar a sua opinião sobre a tua leitura.
Se o ouvinte sortudo ouvir mais de uma vez deve preencher a grelha para cada audição. Até o teu animal de estimação pode ser um ouvinte sortudo (pensa na forma de ele escrever o seu nome na grelha). Tenta ter pelo menos cinco assinaturas.

Título do texto: A gincana que [illegible]

Nome do ouvinte sortudo	Data	Tempo de leitura	Comentário sobre a leitura
[illegible]	20/2/14	2 minutos	Muito bom!
[illegible]	21/02/14	1 minuto e 20 segundos	Excelente!
Alexandre Calado	22/02/14	1 m.16 s	Excelente!
Vanessa Oliveira	23/02	1 minuto e 11	Excelente!
Otília Ribeiro	23/02/14	1 minuto	Excelente!
Alice Duarte	23.02.14	1 minuto e meio	Excelente!
Paula Silva	23.02.14	1 minuto	Excelente!
Alcídia Duarte	23/2/14	1 minuto	Excelente!
Peri Filipe	23/2/14	1 minuto	Excelente
yoaminha linda	23/2/14	1 minuto	Excelente! au! au! au!
Pinguinhas	23/2/2014	1 minuto	au! au! au!

Nota: Este registo inclui dois animais como "Ouvintes sortudos".

Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 50 10/12/2016 01:13:36

ANEXO 3 – Exemplos de registo de opinião sobre o PPFL, efetuados por alunos

O nosso grupo gostou do texto "Onde está o gato?", porque é engraçado, divertido e tem rimas.

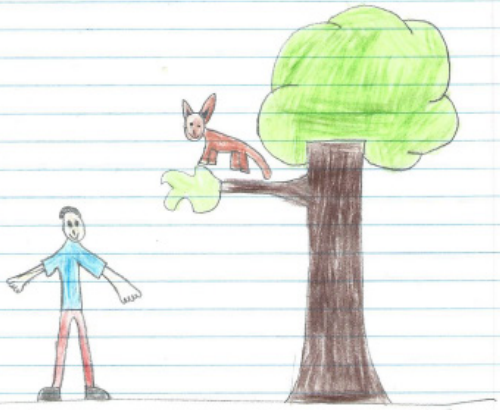
Nós, o ano todo fizemos muitas atividades de leitura, lemos aos vizinhos, à família, aos amigos, à família afastada, aos professores e às explicadoras. A Diana lia ao seu pai pelo o "Skype". A Sofia lia ao seu pai pelo telemóvel. O Luís também lia ao seu pai pelo "Skype".

Os nossos pais disseram que liamos muito bem. A mãe do Carlos disse-lhe que lia bem. A mãe da Diana disse-lhe que lia muito bem. A mãe do Luís disse-lhe que lia bem. A mãe da Ana disse-lhe que lia bem. A mãe da Sofia disse-lhe que lia muito bem.

O que nós gostamos mais foi de ler em grupo, de ler a rir, de ler a chorar, ler em "rap" e de ler a estalar os dedos.

Nós gostamos muito das atividades que fizemos durante todo o ano. Nós adoramos as leituras dos alegos.

Adoramos este texto:



Educar_62_Dossie_Artigo_02.indd 51 10/12/2016 01:13:36