

FLUXO CONTÍNUO

FLUÊNCIA DE LEITURA: DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

READING FLUENCY: FROM THEORY TO PEDAGOGICAL PRACTICE

Carla Cristina Fernandes Monteiro

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal
camonteiro@ese.ipvc.pt
<https://orcid.org/0000-0002-7567-7919>

Fernanda Leopoldina Parente Viana

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal
Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal
fviana@ie.uminho.pt
<https://orcid.org/0002-5101-6454>

RESUMO: O interesse pela fluência de leitura intensificou-se após o relatório do *National Reading Panel* (2000), com repercussões na investigação e nas políticas educativas de muitos países. Na primeira parte deste artigo, é efetuada uma análise das componentes do Modelo Simples de Leitura, sendo apresentada uma breve síntese da investigação sobre o contributo da fluência para o desempenho em leitura. Na segunda parte, são descritas práticas pedagógicas eficazes, dando exemplos para a sua operacionalização em sala de aula, no contexto da língua portuguesa. Defende-se que esta operacionalização seja feita por infusão curricular, atendendo a um conjunto de premissas: a) ser efetuada de forma sistemática; b) ser implementada de modo a evitar ao máximo a exposição pública de leitores ainda muito pouco fluentes; c) recorrer a textos com potencial motivador e adequados ao nível de proficiência que vai sendo sucessivamente atingido pelos alunos. A proposta articula teoria e prática numa perspetiva didática.

Palavras-chave: Alfabetização; Ensino da Leitura; Fluência de Leitura

ABSTRACT: Interest in reading fluency intensified after the National Reading Panel report (2000), which had repercussions on research and educational policies in many countries. The first part of this article analyses the components of the Simple View of Reading and presents a summary of research on the contribution of fluency to reading performance. The second part describes effective teaching practices, giving examples of how they can be implemented in the classroom in the context of the Portuguese language. It is defended that this operationalization should be done by curricular infusion, meeting a set of premises: a) to be carried out systematically; b) to be implemented in such a way as to avoid the public exposure of readers who are still very low fluent; c) to use texts with motivating potential and appropriate to the level of proficiency that is successively reached by the students.

Keywords: Literacy; Teaching Reading Strategies; Reading Fluency

1. INTRODUÇÃO

A leitura é definida como o “processo de, simultaneamente, extrair e construir significados através da interação e do envolvimento com a linguagem escrita” (RAND-READING STUDY GROUP, 2002, p. 11). Todavia, para que tal seja possível, é necessário que o reconhecimento das palavras escritas – competência específica da leitura – atinja o nível da automatização, permitindo uma leitura fluente e libertando recursos cognitivos para a compreensão.

Neste artigo, após uma revisão sobre os dois principais núcleos de variáveis que contribuem para a compreensão da leitura – reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem oral –, cuja inter-relação se encontra espelhada no Modelo Simples de Leitura, proposto por Gough e Tunmer (1986), será analisado o papel da fluência na compreensão da leitura, e revistas as estratégias que a investigação tem mostrado serem eficazes na sua promoção, nomeadamente a modelagem de leitura, leituras repetidas e a leitura de atuação.

Por fim, serão apresentadas sequências didáticas que integram dois modelos pedagógicos que visam à operacionalização de estratégias de prática sistemática ao nível da fluência.

2. O MODELO SIMPLES DE LEITURA

Na década de 80 do século passado, o Modelo Simples de Leitura (MSL) (GOUGH; TUNMER, 1986; HOOVER; GOUGH, 1990) contribuiu de modo decisivo para a percepção do papel da linguagem oral na compreensão da leitura. De acordo com este modelo e com base na equação $R=D \times L$, a compreensão da leitura (R) é o produto da interação de dois processos, o reconhecimento das palavras escritas (D) e a compreensão da linguagem oral (L).

A utilização da letra D para a referência ao reconhecimento de palavras não foi uma opção feliz, conduzindo a uma associação direta e redutora (que se generalizou) com a identificação de palavras escritas, e não com o reconhecimento de palavras. Obter a forma fonológica de uma palavra (identificar) não é equivalente ao seu reconhecimento, uma vez que se (re)conhece o que já se conhece. A conotação generalizada do processo inicialmente designado como D com a decodificação fonológica conduziu à reformulação do modelo (Figura 1), que passou a explicitar as habilidades que integram a compreensão da linguagem oral e o reconhecimento de palavras (HOOVER; TUNMER, 2020).

Figura 1 – Estrutura das fundações cognitivas



Fonte: Traduzido de Hoover e Tunmer (2020, p. 86)

Esta estrutura hierárquica não pressupõe um desenvolvimento em série das diferentes habilidades, prevendo, todavia, a necessidade de determinadas habilidades situadas nos níveis inferiores atingirem alguma mestria para que outras possam ser aprendidas. O modelo também sugere que os diferentes elementos que compõem a estrutura sejam abordados de modo integrado, o que pressupõe que os leitores aprendizes possam ter diversas oportunidades para praticar e receber *feedback* à medida que vão aplicando as habilidades adquiridas, ao mesmo tempo que se envolvem em processos cognitivos mais avançados.

São inúmeros os estudos que suportam empiricamente o MSL (e.g. KIM, 2017; LERVÅG; HULME; MELBY-LERVÅG, 2017; LRRC; CHUI, 2018; RIPOLL et al., 2014). Nos anos iniciais da alfabetização, o reconhecimento de palavras explica uma grande parte da variância encontrada nos desempenhos em compreensão da leitura, mas, à medida que este reconhecimento é consolidado e automatizado, é a compreensão da linguagem oral que passa a ser determinante.

3. A AUTOMATIZAÇÃO DO RECONHECIMENTO DE PALAVRAS

A compreensão da leitura exige que as palavras sejam corretamente lidas e que o seu significado seja conhecido (ou inferido). Por sua vez, o reconhecimento de palavras exige habilidades de codificação alfabética, ou, utilizando as palavras dos professores, que a «técnica da leitura» ou a «associação grafema-fonema» seja dominada. Contudo, identificar uma palavra escrita, fazendo a correta conversão grafema/fonema, não é suficiente. Por exemplo, o leitor pode «ler» (no sentido de aceder à sua forma fonológica) a palavra *telómero*, mas se esta não integrar o seu léxico mental, ou se o contexto não fornecer pistas para que o seu significado possa ser inferido, a compreensão

pode ficar comprometida. A palavra é identificada, mas não é reconhecida. Este simples exemplo mostra o contributo da linguagem oral para a leitura. No entanto, quando se convoca a importância da linguagem oral, mais propriamente a compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura, ela não se limita ao vocabulário. Ela inclui conhecimento lexical, mas também conhecimento fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

Pode acontecer também que as palavras sejam reconhecidas, mas só após um custoso trabalho de associação entre grafemas e fonemas por parte do leitor, para o qual convoca todos os seus recursos atencionais. Em línguas com ortografia de transparência intermédia como o Português Europeu¹, a utilização das regras de conversão grafema/fonema permite a identificação da maior parte das palavras, sejam elas familiares ou desconhecidas. Todavia, se a leitura é lenta, árdua e hesitante, mostrando o esforço do leitor em fazer a associação grafema-fonema e a fusão fonémica², ele pode, por fim, pronunciar corretamente, por exemplo, as palavras *sapato* e *elefante*, mas o tempo gasto neste processo sobrecarrega a memória de trabalho, perturba a compreensão e hipoteca o prazer da leitura. Daí que não seja ainda suficiente que as palavras sejam reconhecidas, uma vez que este reconhecimento tem de ser automático, para que os recursos cognitivos e atencionais sejam direcionados para a compreensão, conduzindo a uma leitura fluente.

4. FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA

A fluência de leitura é definida como “a capacidade de um indivíduo para ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade” (NRP, 2000, p. 3-5). O reconhecimento das palavras escritas tem de ser efetuado de forma automática (vocábulo que preferimos, em substituição de rápida), para que os recursos cognitivos sejam alocados às tarefas de extração e de construção de significados. Precisão, velocidade e prosódia são as variáveis que definem a fluência de leitura.

A precisão diz respeito à capacidade para identificar corretamente as palavras escritas, convertendo sinais gráficos (grafemas) em sinais sonoros (fonemas). Uma leitura pouco precisa tem, obviamente, repercussões negativas na compreensão do texto. Estas repercussões serão tanto maiores quanto maior for o número de palavras em que as imprecisões ocorrem e quanto maior for o «desvio» em relação à palavra original (DEENEY, 2010). Autores como Johns (2008) consideram um limiar de 10% de palavras que podem eventualmente ser lidas de forma imprecisa num texto para que a extração de sentido não fique comprometida. A percentagem pode ser menor, mas incluir palavras-chave para a compreensão, limitando-a de forma dramática.

A velocidade na leitura refere-se à rapidez com que a mesma é efetuada, sendo calculada

1 Algumas diferenças entre as convenções ortográficas da variante brasileira e da variante europeia concorrem para uma maior transparência da primeira (SUCENA; CASTRO; SEYMOUR, 2009).

2 Por exemplo, ao ler a palavra *dado*, o aluno pode verbalizar: «Esta letra é o dê de dedo? dê e á... dá... Dê e ó dó... dádó...». E pode ficar por aqui, não conseguindo obter a forma fonológica da palavra que daria acesso ao seu significado, não convocando a regra eventualmente ensinada de que a vogal O em final de palavra se pronuncia sempre com o valor /u/, nem convocando o seu conhecimento lexical para encontrar a forma fonológica da palavra. Pode acontecer também que apenas consiga identificar as letras constituintes da palavra, mas não faça a fusão fonémica, isto é, não fundindo os sons /d/ e /a/ ou /d/ e /u/ para obter a palavras *dado*.

através do número de palavras corretamente lidas por minuto (JOHNS; BERGLUND, 2010). A velocidade é um bom indicador da automaticidade, e esta, por sua vez, é indicadora de que a leitura está a ser efetuada sem custos cognitivos.

Em línguas como o Português, o leitor pode conseguir, após um laborioso trabalho, ser preciso na identificação de palavras. Por conseguinte, embora se possa dizer que tecnicamente já sabe ler, é ainda necessário que o leitor automatize este processo. Quando o leitor consegue identificar as palavras de uma forma rápida e automática, é sinal de que conseguiu ultrapassar o lento processo de aprendizagem da decodificação.

O termo prosódia é usado para descrever os aspetos tónicos e rítmicos do discurso, como a expressividade, a inflexão, o ritmo, as pausas e o fraseamento (BOGAN; BELL, 2015). Ao introduzir prosódia na leitura, o leitor está a dar sentido ao texto, identificando nele os seus elementos sintáticos e semânticos, sendo capaz de emprestar ao texto a expressividade e entoação corretas.

São inúmeros os estudos que demonstram a importância da fluência para a compreensão da leitura (e.g. CUNHA; MARTINS; CAPELINNI, 2017; HICKMANN; BRAZ; GUIMARÃES, 2021; PADELIADU; ANTONIOU, 2014; PETSCHER; KIM; WAGNER, 2015; PRICE et al., 2015; PULIEZZI; MALUF, 2014; VEENENDAAL; GROEN; VERHOEVEN, 2015). A relação entre a fluência e a compreensão da leitura varia ao longo do percurso escolar. Na fase inicial, quando a decodificação é o principal foco do ensino e da aprendizagem da leitura, a identificação e o reconhecimento rápidos das palavras escritas são os fatores mais importantes para a compreensão da leitura. Quando estas habilidades estão adquiridas, a compreensão da linguagem oral passa a ser responsável por grande parte da variância encontrada ao nível da compreensão da leitura (KIM; WAGNER, 2015). No entanto, no caso dos alunos com dificuldades ao nível da identificação de palavras (decodificação), a correlação elevada entre fluência e compreensão permanece para lá dos anos iniciais (PADELIADU; ANTONIOU, 2014). Também quanto mais transparente é a ortografia, mais cedo é evidente o contributo da compreensão da linguagem oral para a compreensão da leitura, em detrimento do reconhecimento de palavras (DOLEAN, 2021).

Atendendo a que quem faz uma leitura com esforço tem muito menos probabilidades de obter prazer da leitura e, consequentemente, tende a praticá-la menos, cria-se um círculo vicioso difícil de ser quebrado. Para fomentar a prática é importante melhorar a leitura, e para melhorar a leitura é preciso treino. O treino implica repetição até se atingir proficiência, pelo que, por vezes, é preciso também que seja previamente treinada (i.e., repetida) a leitura das palavras que, num determinado texto, se antecipam como aportando dificuldades.

5. ESTRATÉGIAS PARA PROMOVER A FLUÊNCIA DE LEITURA

Neste ponto, serão revistas as principais estratégias que têm sido utilizadas para a promoção da fluência de leitura. A leitura fluente, conforme salientado, exige treino e prática. Por sua vez, o treino exige repetição. Aprender a ler é obrigatório, mas não tem e não deve, de todo, ser penoso, bem pelo contrá-

rio. Como conseguir que a repetição seja prazerosa e não conduza à desmotivação? Em primeiro lugar, é preciso que os alunos compreendam a necessidade do treino, como os desportistas a entendem – «sem treino, não progrido». Em segundo lugar, é preciso dar-lhe sentido. Em terceiro lugar, se a promoção da fluência é dirigida a crianças, há que incluir uma vertente lúdica.

Atendendo ao papel da fluência para a compreensão da leitura, têm sido desenvolvidos vários programas de intervenção (e.g. BORGES; VIANA, 2020; FENTY; MULCAHY; WASHBURN, 2015; MONTGOMERIE; LITTLE; AKIN-LITTLE, 2014; ROBSON; BLAMPIED; WALKER, 2015). De seguida, serão descritas, de forma sucinta, as principais estratégias que vêm sendo utilizadas nestes programas. A sua operacionalização na sala de aula pode ocorrer assumindo diferentes variantes que resultam, essencialmente, de opções relativas ao modo de aplicação (individual, a pares, em pequeno grupo ou em grande grupo). São apresentados dois exemplos de operacionalização: o primeiro retirado do programa «Ouvintes Sortudos³» desenvolvido num formato tipo «papel e lápis»; o segundo, inspirado no mesmo programa, mas integrado no recurso digital «Ensinar e Aprender Português⁴» (<https://lusoinfo.com/website/ensinar-e-aprender-portugues>).

5.1 MODELAGEM DA LEITURA

De acordo com a teoria da aprendizagem social (BANDURA, 1977), aprendemos observando a prática alheia. Embora não se aprenda a ler ouvindo ler, é preciso ouvir bons modelos de leitura para que os alunos compreendam o que é uma leitura fluente. A observação de bons modelos ajuda os alunos a perceberem como a pontuação, a leitura por unidades de sentido, as pausas, a entoação ou a expressividade são portadores de sentido(s) e/ou ajudam a construí-los (LEE; YOON, 2017; RASINSKI; PADAK, 2008).

A modelagem de leitura pode consistir apenas na observação de um modelo proficiente, ou pode convocar a participação ativa dos alunos, dependendo do nível já atingido. Este modelo pode ser o professor, mas podem também usar-se peças de noticiários, excertos de vídeos ou recitais de poesia, entre outros recursos (FERREIRA; RIBEIRO; VIANA, 2012; MONTEIRO; VIANA, 2021). Uma variante a esta estratégia consiste na observação de um modelo fluente e de um modelo não fluente, a fim de ajudar os alunos a compreender a importância da fluência para a compreensão, visando uma escuta prazerosa (RASINSKI, 2009).

5.2 LEITURAS REPETIDAS

³ O programa *Ouvintes Sortudos* pode ser consultado em <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>.

⁴ Este *link* dá acesso a uma brochura informativa.

As leituras repetidas são uma estratégia amplamente reconhecida como potenciadora do desenvolvimento da fluência (NRP, 2000; RASINKI et al., 2011) e da compreensão da leitura, quer para os leitores aprendizes quer para os alunos com dificuldades de leitura (STEVENS; WALKER; VAUGHN, 2017). Quando o leitor repete a leitura, os erros de reconhecimento de palavras diminuem, a velocidade de leitura aumenta, e a expressividade na leitura também melhora, contribuindo para a retenção da informação essencial do texto lido.

Através das várias leituras de um mesmo texto, os alunos reconhecerão mais facilmente os padrões ortográficos das palavras, libertando recursos cognitivos e atencionais para a compreensão das frases e do texto e para a apreensão da organização textual. Para que as leituras repetidas não gerem desinteresse, devem ser traçados objetivos de forma a torná-las mais apelativas e motivadoras, como, por exemplo, o exercício de leitura de atuação para uma audiência. Em alguns casos, a memorização é inevitável. Todavia, ela não constitui um «efeito secundário», bem pelo contrário, pois ajuda o aluno a sentir-se seguro e confiante, dá-lhe *feedback* do seu desempenho como leitor e, acima de tudo, mostra que o esforço compensa.

A repetição da leitura pode ser feita a partir de um mesmo texto, que é lido várias vezes, ou pode assumir uma modalidade em que há um conjunto de palavras e estruturas sintáticas que se repetem em vários textos. Apesar de ser uma estratégia eficaz (KUHN; RASINSKI; YOUNG, 2018), é mais difícil de implementar, dado exigir textos em que as mesmas palavras e estruturas se repitam, o que limita a seleção de textos reais, nomeadamente extraídos de literatura para a infância.

As leituras repetidas – quer de um mesmo texto, quer de textos diferentes em que há um conjunto de palavras e de estruturas sintáticas que se repetem – têm impacto na fluência e na compreensão, verificando-se um efeito de transferência para a leitura de textos novos (THERRIEN, 2004). Em suma, quanto mais lemos, melhores leitores nos tornamos, pelo que um processamento do texto escrito mais rápido e eficiente resultará, provavelmente, em mais leituras ao longo do tempo.

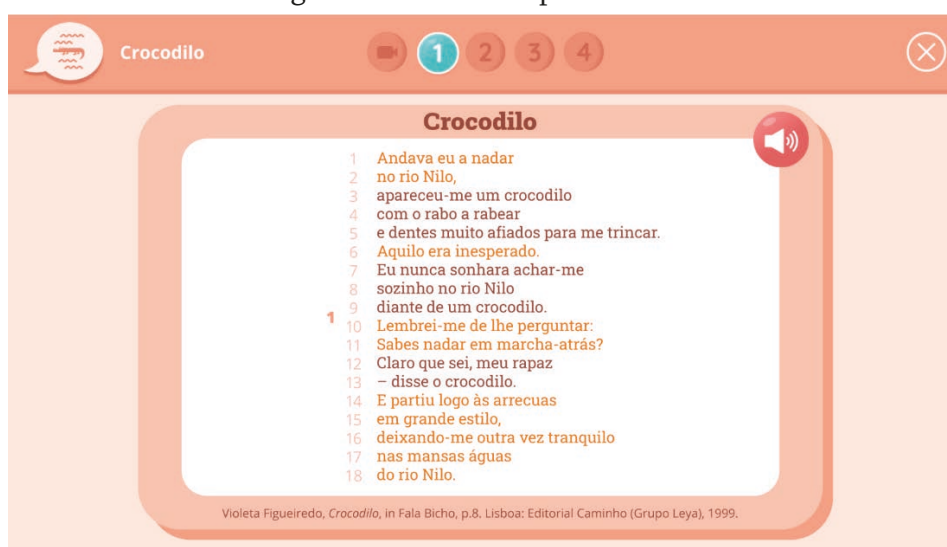
No sentido de minimizar o risco de as leituras repetidas se tornarem monótonas e sem sentido, têm sido utilizadas as seguintes estratégias de leituras repetidas:

5.3 LEITURA ASSISTIDA

Esta estratégia consiste na audição de um texto, sendo esta, paralelamente, acompanhada pelo leitor (em silêncio ou em voz alta) e apoiada pelo modelo, que orienta, explica e demonstra. Nas suas diferentes variantes, ele permite criar uma relação de empatia e segurança com o leitor mais proficiente (seja um professor, os pais ou mesmo um colega leitor fluente), relação que é essencial para o leitor menos proficiente ganhar confiança em si mesmo e no seu desempenho, mantendo níveis elevados de motivação e não desistindo em face das dificuldades. A leitura assistida pode ser também uma poderosa forma de criar sentimentos de pertença e de solidariedade entre os elementos de um grupo, evitando situações constrangedoras para os leitores com dificuldades ou iniciantes.

A leitura em pares é uma variante da leitura assistida. Um aluno lê um excerto e o par segue essa leitura, em silêncio, e reage à mesma, fornecendo apoio sempre que necessário. Um dos elementos do par pode ter o papel de tutor e, neste caso, os leitores mais fluentes podem ser emparelhados com leitores menos fluentes, ou podem ainda ser emparelhados com leitores do mesmo nível. Esta estratégia deve ser usada com muito cuidado, nomeadamente quando apenas um dos elementos assume o papel de tutor, dado que, se por um lado, pode promover a cooperação, por outro lado, pode fragilizar o aluno com mais dificuldades. O ideal é que os membros dos pares troquem de posição, por exemplo, no final de cada parágrafo ou de cada página (Figura 2).

Figura 2 – Leitura em pares



Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 2.º ano*

5.4 LEITURA SOMBRA

A leitura sombra é idêntica à leitura assistida, não usufruindo, todavia, de qualquer assistência. O texto é pré-gravado, na totalidade ou por excertos, e os alunos procedem à sua audição ao mesmo tempo que acompanham a leitura, podendo proceder às repetições que desejarem até atingirem uma leitura proficiente.

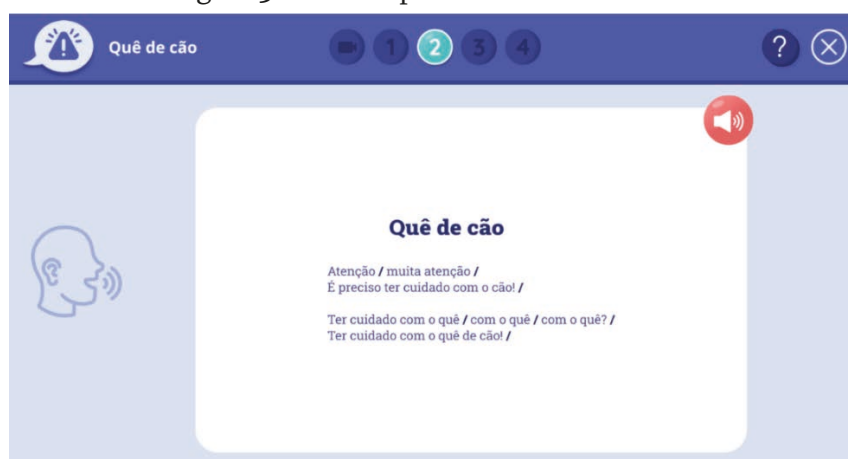
A leitura em coro, juntamente com o professor, ou por grupos de alunos, pode ser considerada uma variante da leitura sombra. Com esta estratégia, os alunos que normalmente se sentem desconfortáveis ou inseguros têm oportunidade de praticar a leitura de um texto antes de serem convidados a ler de forma autónoma.

5.5 LEITURA EM ECO

Para os leitores iniciais ou pouco fluentes, a simples apresentação de um texto que seja por eles avaliado como extenso, pode espoletar, de imediato, rejeição. Assim sendo, após a modelagem inicial, o texto pode ser dividido em excertos menores. Isto é, após a modelagem inicial, que permite a apreensão do sentido global do texto, o leitor-modelo procede à (re)leitura dos excertos, um a um, e os alunos repetem esta leitura (daí o nome leitura em eco). Cada excerto pode ser lido o número de vezes necessário até que seja atingido um nível de fluência considerado aceitável.

Para ajudar os alunos na leitura por unidades de sentido, pode recorrer-se à sua demarcação através de barras oblíquas ou de um sinal gráfico. No exemplo abaixo, e porque é frequente os alunos dos anos iniciais fazerem pausas no final de cada verso, mesmo que as unidades de sentido englobem vários versos e/ou terminem no meio deles, foi usado este apoio.

Figura 3 – Leitura por unidades de sentido



Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

5.6 LEITURA DE ATUAÇÃO

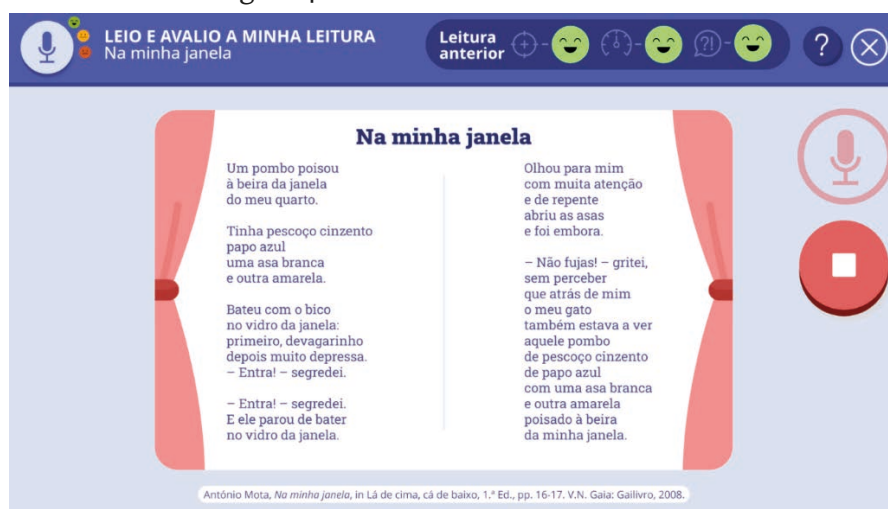
As estratégias descritas anteriormente permitem que os alunos desenvolvam, progressivamente, critérios de análise da sua própria leitura e das dimensões a que devem dar mais ênfase, ao mesmo tempo que os apoiam na tomada de consciência de que a melhoria do seu desempenho depende do seu investimento no treino. No entanto, solicitar a um aluno a releitura de um texto duas, três, quatro vezes..., após este lhe ter sido lido, apenas com o objetivo de aumentar o nível de leitura, não parece uma atividade muito autêntica nem muito motivadora. Não sendo uma estratégia em si própria, a leitura de atuação pretende dar sentido às leituras repetidas, isto é, ao «treino» a partir de um mesmo texto.

A leitura de atuação (para os funcionários da escola, para os colegas da turma, para outras turmas, para ouvintes voluntários como os pais ou avós, ou para mimar um declamador ou um locutor de televisão) tem um enorme potencial motivador e torna a repetição das leituras um meio para alcançar um fim e não um fim em si mesmo. Pode ser preparada em grupos de alunos ou individualmente, mas sempre com o objetivo de a apresentar para um público. Preparar uma leitura de atuação leva os alunos a empenharem-se na sua *performance*, tornando a atividade agradável e

promovendo a compreensão de leitura (BORGES; VIANA, 2020).

As novas tecnologias de informação permitem introduzir elementos mais dinâmicos em todas as estratégias, de modo a torná-las mais motivadoras (ex: a utilização de karaoke). Subjacente a todas elas estão algumas premissas: a sistematicidade do trabalho, e não medidas avulsas; a necessidade de evitar ao máximo a exposição de leitores muito pouco fluentes em frente a uma classe; a seleção de textos com potencial motivador e adequados ao nível de proficiência que for sendo sucessivamente atingido pelos alunos.

Figura 4 – Leio e avalio a minha leitura



Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

6. DA TEORIA À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste ponto, serão apresentadas sequências didáticas extraídas de dois modelos de promoção da fluência de leitura, por meio de um trabalho sistemático. Este trabalho requer, no entanto, que o mecanismo da decodificação já esteja minimamente dominado, ou seja, a partir do 2.º ano de escolaridade (SPEAR-SWERLING; STERNBERG, 2001). A primeira (Fig. 5) foi utilizada no programa denominado *Ouvintes Sortudos*. A segunda proposta didática (Figuras 6 a 9) integra o programa *Ensinar e Aprender Português*⁵.

Figura 5 – Proposta didática do Programa *Ouvintes Sortudos*

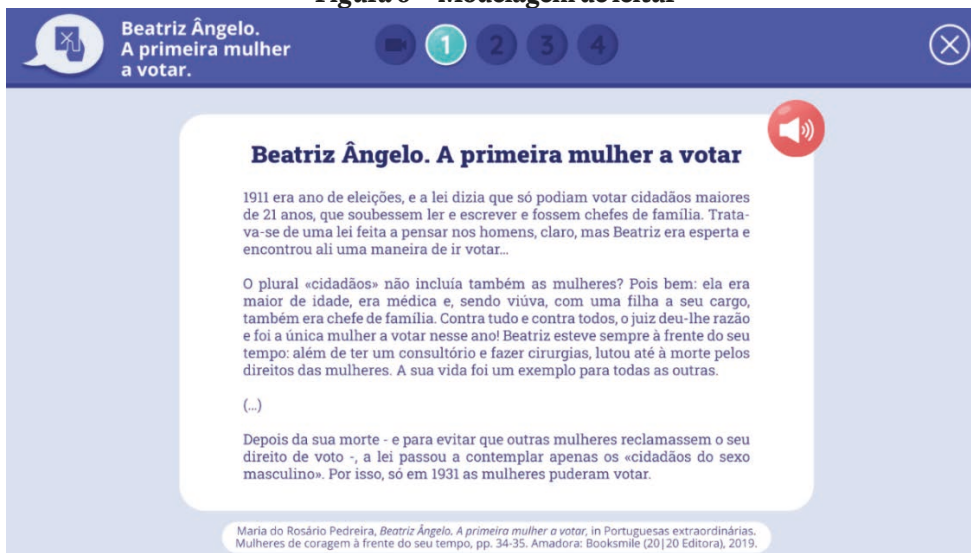
⁵ O programa *Ensinar e Aprender Português* pode ser acedido em <https://eap.lusoinfo.com/>. A utilização deste recurso não é livre.

Sequência 6	
1.º dia	<p>i) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);</p> <p>ii) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respetivos significados;</p> <p>iii) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido;</p> <p>iv) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Quem será este menino de que nos fala o texto? No texto só há uma pista – onde ele nasceu. Onde foi? 2. Será que o título da história de onde foi extraído este texto nos ajuda a descobrir? 3. Quantas cordas tem a guitarra? <p>v) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor;</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Vou ser locutor(a)».</p>
2.º dia	<p>i) Explicação do objetivo da leitura: gravar o texto que servirá de narração a um vídeo com música de Carlos Paredes;</p> <p>ii) Leitura em coro (professor e alunos);</p> <p>iii) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O narrador diz-nos que a guitarra pela qual o menino se apaixonou era «bisneta» de uma outra, que tinha vindo de Inglaterra. Será que as guitarras têm filhos e netos? Ou é uma maneira de dizer que era muito parecida com a que tinha vindo de Inglaterra? 2. O narrador também diz que a guitarra de Carlos Paredes não tinha «sotaque estrangeiro». O que querará ele dizer com esta expressão? <p>iv) Resposta, por escrito, a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) nesta sessão e/ou na sessão anterior;</p> <p>v) Repetição da modelagem de leitura (apenas alunos);</p> <p>vi) Distribuição da grelha de registo «Ouvintes sortudos».</p>
3.º dia	<p>i) Leitura a pares. Um dos elementos do par lê o 1º parágrafo e o outro lê o segundo. Cada um dos elementos do par sugere as melhorias que poderão ser introduzidas;</p> <p>ii) Leitura, por parte do professor, da breve biografia de Carlos Paredes que está incluída na obra de onde foi retirado o excerto, de preferência com música de fundo do autor e músico. Sugere-se «Ação» disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=9nTJQToodYo</p> <p>iii) Repetição da leitura a pares, nos mesmos moldes da efetuada inicialmente, mas com troca de parágrafos entre os elementos do par.</p>

Sequência 6	
Fim de semana	«Ouvintes sortudos»
4.º dia	<p>i) Monitorização do número de leituras registadas na tarefa «Ouvintes sortudos»;</p> <p>ii) Leitura em grupo (3/4 alunos), com música de fundo de Carlos Paredes.</p> <p>Sugere-se «Variações sobre o Mondego-1», disponível em: https://play.google.com/music/preview/Tchjjenfuhe7sqs3fnlmehumiey?play=1</p> <p><i>Nota: Poderão ler apenas alguns grupos de alunos ou alunos que se voluntariem.</i></p>
5.º dia	<p>i) Leitura de atuação: gravação da leitura em formato áudio ou vídeo, tendo como música de fundo «Ação», isto é, a mesma que foi utilizada na leitura da nota biográfica. Cada aluno lê um parágrafo.</p> <p><i>Nota: A leitura poderá ser efetuada sobre outras músicas de Carlos Paredes, à escolha do professor (ou alunos). No caso de haver alunos que não procedam ainda a uma leitura autónoma, pode usar-se a leitura em grupos de 4 alunos. Sugere-se a análise posterior da gravação, a fim de serem analisados os aspetos que podiam ser melhorados.</i></p>
<p>Materiais necessários:</p> <p>1) Texto; 2) Folha com as perguntas selecionadas para serem respondidas, por escrito, no segundo dia da sequência didática; 3) Grelha de registo «Ouvintes Sortudos»; 3) Grelha de registo «Vou ser locutor(a)»; 4) Telemóvel ou computador com possibilidade de registo áudio ou vídeo e acesso à Internet.</p>	

Fonte: *Ouvintes Sortudos* (pp.45-47)

Figura 6 – Modelagem de leitura



Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.

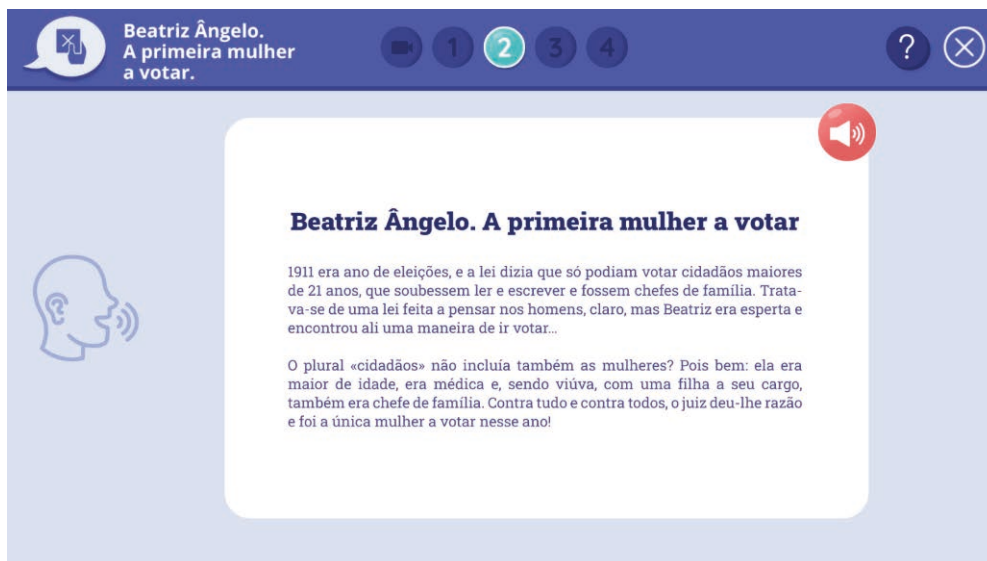
(...)

Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar, in Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) 20 Editora, 2019.

Fonte: *Ensinar e Aprender Português – 3.º ano*

Figura 7 – Leitura em eco



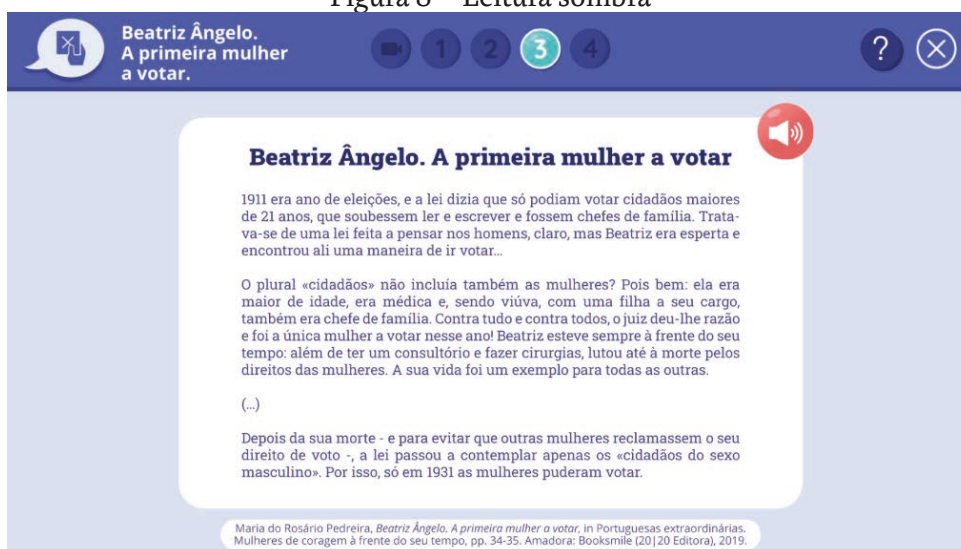
Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar.

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano!

Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

Figura 8 – Leitura sombra



Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar

1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.


(...)

Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar, in Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) 20 Editora, 2019.


Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

Figura 9 – Ouvintes sortudos



OUVINTES SORTUDOS

NOME : _____ DATA : _____

 Lê este texto para os ouvintes sortudos.

Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar


1911 era ano de eleições, e a lei dizia que só podiam votar cidadãos maiores de 21 anos, que soubessem ler e escrever e fossem chefes de família. Tratava-se de uma lei feita a pensar nos homens, claro, mas Beatriz era esperta e encontrou ali uma maneira de ir votar...

O plural «cidadãos» não incluía também as mulheres? Pois bem: ela era maior de idade, era médica e, sendo viúva, com uma filha a seu cargo, também era chefe de família. Contra tudo e contra todos, o juiz deu-lhe razão e foi a única mulher a votar nesse ano! Beatriz esteve sempre à frente do seu tempo: além de ter um consultório e fazer cirurgias, lutou até à morte pelos direitos das mulheres. A sua vida foi um exemplo para todas as outras.

(...)


Depois da sua morte - e para evitar que outras mulheres reclamassem o seu direito de voto -, a lei passou a contemplar apenas os «cidadãos do sexo masculino». Por isso, só em 1931 as mulheres puderam votar.

Maria do Rosário Pedreira, *Beatriz Ângelo. A primeira mulher a votar*, in *Portuguesas extraordinárias. Mulheres de coragem à frente do seu tempo*, pp. 34-35. Amadora: Booksmile (20) (20 Edição), 2019.

EDITORA



TREINO A LEITURA 3

BEATRIZ ÂNGELO. A PRIMEIRA MULHER A VOTAR

 Agora, os ouvintes sortudos vão dizer-te como foi a tua leitura. Faz o registo na tabela.

DATA	OUVINTE SORTUDO	AVALIAÇÃO
		<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Boa
		<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Boa
		<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Boa
		<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Boa
		<input type="radio"/> Muito ruim <input type="radio"/> Ruim <input type="radio"/> Boa

☐ Tens de melhorar muito a leitura.
 ☐ Tens de melhorar um bocadinho a leitura.
 ☐ A tua leitura foi boa.

EDITORA


TREINO A LEITURA 3

Fonte: *Ensinar e Aprender Português* – 3.º ano

7. CONCLUSÃO

Embora a investigação tenha vindo a demonstrar a importância da fluência para a compreensão da leitura, o trabalho sistemático para a sua promoção não é ainda uma realidade na maior parte das salas de aula, nas quais ainda se recorre, maioritariamente, à estratégia que Rasinski (2010) denomina como «leitura oral de carreirinha⁶», isto é, a efetuação, por parte dos alunos (um de cada vez) de uma leitura em voz alta de pequenos trechos de um texto, que é lido numa aula, mas, geralmente, não retomado na aula subsequente.

À semelhança de outras atividades, como jogar futebol ou praticar ballet, também a leitura precisa de treino. No entanto, jogar futebol ou praticar *ballet* não são atividades obrigatórias, pelo que os seus praticantes já fizeram opções baseadas nas motivações pessoais. Ora no que respeita à aprendizagem da leitura, ela não é apresentada como opcional, ela decorre da obrigatoriedade da escolarização, o que não implica que a mesma se torne angustiante. As diferentes estratégias de leitura revistas e os modelos de operacionalização apresentados contribuem para um treino de leitura prazeroso, favorecem a autorregulação da aprendizagem, evitam a exposição pública (em frente dos colegas) dos alunos que ainda procedem a uma leitura muito pouco fluente, e contribuem para um incremento da fluência assente em textos e atividades motivadores que conduzem ao envolvimento efetivo dos alunos nas diferentes atividades de leitura.

8. FINANCIAMENTO

⁶ Tradução livre de «Round Robin Reading».

Este trabalho foi financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito dos projetos do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência UID/00317/2025.

9. REFERÊNCIAS

BANDURA, Albert. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

BOGAN, Barry; BELL, Douglas. Fluency in early childhood: Contributions from the research to support emerging and struggling readers. *International Journal for Innovation Education and Research*, Bangladesh, v. 3, n. 12, p.111-121, 2015. Disponível em:

10.31686/ijer.vol3.iss12.492. Acesso em: 07 de jul. 2025.

BORGES, Miguel; VIANA, Fernanda Leopoldina. *Ouvintes sortudos. Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.º ano*. Lisboa: Ministério da Educação-Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, 2020. Disponível em: <https://pnps.min-educ.pt/estudo5>. Acesso em: 18 nov. 2021.

CUNHA, Vera Lúcia; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasil, v. 3, p. 1-8, 2017. Acesso em: <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Acesso em: 07 de jul. 2025.

DEENEY, Theresa. One-minute fluency measures: Mixed messages in assessment and instruction. *The Reading Teacher*, U.A.S., v. 63, n. 6, p. 440-450, 2010.

DOLEAN, Dacian; LERVÅG, Arne; VISU-PETRA, Laura; MELBY-LERVÅG, Monica. Language skills, and not executive functions, predict the development of reading comprehension of early readers: Evidence from an orthographically transparent language. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 34, p. 1491-1512, 2021.

FENTY, Nicole; CANDACE, Mulcahy, C.; WASHBURN, Erin. (2015). Effects of computer-assisted and teacher-led fluency instruction on students at risk for reading failure. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, U.S.A., v.13, n. 2, p. 141-156, 2015.

FERREIRA, Albertina; RIBEIRO, Iolanda; VIANA, Fernanda Leopoldina. Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. *Revista Iberoamericana de Educación*, México, v. 59, n.º 4, p. 1-13, 2012.

FUCHS, Douglas; FUCHS, Lynn; BURISH, Pamela. Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, U.S.A., v. 15, n. 2, p. 85-91, 2000.

GOUGH, Philip; TUNMER, William. Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v.7, n.1, p.6-10, 1986. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/074193258600700104>. Acesso em: 08 de jul. 2025.

HOOVER, Wesley; GOUGH, Philip. The simple view of reading. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 2, p. 127-160, 1990.

HOOVER, Wesley; TUNMER, William. *The Cognitive Foundations of Reading and Its Acquisition: A Framework with Applications Connecting Teaching and Learning*. Literacy Studies 20, 2020. Switzerland: Springer.

HICKMANN, Girlane Moura; BRAZ, Elaine Doroteia Hellwig; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. Fluência e compreensão textual: uma revisão sistemática. *Educa – Revista Multidisciplinar em Educação*, Porto Velho, v. 8, p. 1–22, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.26568/2359-2087.2021.4777>. Acesso em: 08 de jul. 2025.

JOHNS, Jerry. *Basic reading inventories* (10th Ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2008.

JOHNS, Jerry; BERGLUND, R. L. *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 2010.

KIM, Young-Suk. Why the simple view of reading is not simplistic: Unpacking component skills of reading using a direct and indirect effect model of reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, U.K., v. 21, p. 310–333, 2017.

KIM, Young-Suk; WAGNER, Richard. Text (oral) reading fluency as a construct in reading development: an investigation of its mediating role for children from grades 1 to 4. *Scientific Studies of Reading*, U.K., v. 19, n. 3, p. 224–242, 2015.

KUHN, Melanie; RASINSKI, Timothy; YOUNG, Chase. The best practices in fluency instruction. In: MORROW, Lesley Mandel; GAMBRELL, Linda (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (6th ed.). Guilford Press, 2018, p. 271–288.

LEE, Jiyeon.; YOON, So Yoon. The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, U.S.A., v. 50, n. 2, p. 213–224, 2017.

LERVÅG, Arne; HULME, Charles; MELBY-LERVÅG, Monica. Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, U.S.A., v. 89, n. 5, p. 1821–1838, 2017.

L.R.R.C.; CHIU, Y. D. The Simple View of Reading Across Development: Prediction of Grade 3 Reading Comprehension From Prekindergarten Skills. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v. 39, n. 5, p. 289–303, 2018.

MONTEIRO, Carla; VIANA, Fernanda Leopoldina. Falar, ouvir e ler: um programa para o desenvolvimento da linguagem oral. *Letrônica*, Brasil, v. 14, n. 2, p. 1–16, 2021.

MONTGOMERIE, Robert; LITTLE Steven; AKIN-LITTLE, Angeleque. Video self-modeling as an intervention for oral reading fluency. *New Zealand Journal of Psychology*, New Zealand, v. 43, p. 18–27, 2014.

NATIONAL READING PANEL [NRP]. *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office, 2000. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2021.

PADELIADU, Susana; ANTONIOU, Faye. The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: a cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, U.K., v. 30, n. 1, p. 1–31, 2014.

PETSCHER, Yiaccov; KIM, Young-Sung. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, U.K., v. 49, n. 1, p. 107–129, 2011.

PRICE, Katherine et al. The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehen-

sion. *Reading Psychology*, U.K., v. 37, n. 2, p. 167-210, 2015.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF, Brasil*, v. 19, n. 3, p. 467-475, 2014.

RAND-READING STUDY GROUP. *Reading for understanding toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Mónica, CA: RAND Corporation, 2002.

RASINSKI, Timothy (Ed.). *Essential readings on fluency*. Newark, DE: I.R.A, 2009.

RASINSKI, Timothy. *The fluent reader* (2ª Ed.). New York: Scholastic, 2010.

RASINSKI, Timothy et al. Reading Fluency. In: KAMIL, Michael; PEARSON, David; MOJE, Elizabeth; AFFLERBACH, Peter (Eds.), *Handbook of Reading Research*, v. IV. Philadelphia, PA: Routledge, 2011. p. 286-319.

RASINSKI, Timothy; PADAK, Nancy. *From phonics to fluency: Effective teaching of decoding and reading fluency in the elementary school*. Boston, MA: Pearson, 2008.

RIPOLL, Juan; AGUADO, Gerardo; CASTILLA-EARLS, Anny Patricia. The simple view of reading in elementary school: a systematic review. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, Espanha, v. 34, n. 1, p. 17-31, 2014.

ROBSON, Cathy; BLAMPIED, Neville; WALKER, Lawrence Edward. Effects of feedforward video self-modelling on reading fluency and comprehension. *Behaviour Change*, U.K., v. 32, n. 1, p. 46-58, 2015.

SPEAR-SWERLING, Louise; STERNBERG, Robert. What science offers teachers of reading. *Learning Disabilities Research & Practice*, U.S.A., v. 16, p. 51-57, 2001.

STEVENS, Elizabeth; WALKER, Melodee; VAUGHN, Sharon. 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*, U.S.A., v. 50, n. 5, p. 576-590, 2017.

SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís; SEYMOUR, Philip. Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, Netherlands, v. 22, n. 7, 791-810, 2009.

THERRIEN, William. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading: A meta-analysis. *Remedial and Special Education*, U.S.A., v. 25, n. 4, p. 252-261.

VEENENDAAL, Nathalie; GROEN, Margriet; VERHOEVEN, Ludo. What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, U.K., v. 38, n. 3, p. 213-225, 2015.

Submissão em: 11/07/2025

Aceite em: 16/12/2025