

## Fluência na Leitura Oral de Texto e de Palavras: Estudo Transversal com Adolescentes Portugueses

### Text and Word List Oral Reading Fluency: A Cross-sectional Study among Portuguese Adolescents

Sandra Fernandes<sup>1</sup>, Cristina Simões<sup>2</sup>, Luís Querido<sup>3</sup>, e Arlette Verhaeghe<sup>4</sup>

#### Resumo

No presente estudo analisamos os níveis de fluência na leitura oral de texto e de palavras em listas e o efeito de contexto (processamento semântico e sintático que beneficia a fluência de leitura oral de texto) em alunos do 8.º e 10.º ano de escolaridade, de duas escolas públicas de Lisboa. Considerou-se como medida de fluência o número de palavras lidas corretamente por minuto e como medida do contexto, a diferença de desempenho entre os dois tipos de fluência. O desempenho dos alunos do 10.º ano foi superior ao dos do 8.º, o que indica que, no Português Europeu, os níveis de fluência evoluem entre estes anos. O desempenho na fluência de texto foi superior ao observado para palavras, e o efeito de contexto mais marcado no 10.º ano, revelando um progresso mais acentuado no processamento semântico e sintático do que na identificação de palavras isoladas.

**Palavras-chave:** fluência na leitura oral de texto, fluência na leitura oral de palavras, efeito do contexto

#### Abstract

The present study analyzes the development of text and word oral reading fluency and the context effect (semantic and syntactic processing that benefits text reading fluency) in 8th and 10th graders, from two public schools of Lisbon. Fluency was measured as the number of correct words per minute and the context effect as the difference between the performances of the two types of fluency. The results showed that the 10th graders outperformed the 8th ones, which indicates that in European Portuguese, fluency levels increase between these years. They also show that performance in text reading fluency was higher than that observed for words with a context effect more strength in the 10th grade, revealing a more pronounced improvement in syntactic and semantic processing than in identification of isolated words.

**Keywords:** text reading fluency, word reading fluency, context effect

<sup>1</sup>Doutorada em Psicologia Cognitiva, Professora Auxiliar, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. +351 217943885. E-mail: sfernandes@fp.ul.pt

<sup>2</sup>Mestre em Psicologia Clínica, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

<sup>3</sup>Licenciado em Psicologia, Doutorando em Psicologia Cognitiva, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

<sup>4</sup>Doutorada em Psicologia Cognitiva, Professora Associada, Faculdade de Psicologia, Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal.

## Introdução

Os dados da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico mostram que, 19% dos jovens de 15 anos de idade, dos países membros, se encontram abaixo do nível 2 (em 7) de proficiência na leitura e apenas 8% atingem o nível 5 ou acima (OECD, 2010 / PISA, 2009). No que diz respeito aos leitores portugueses, os resultados do PISA (2009) revelam que a maioria, do 7.º ao 11.º ano, se situa abaixo do nível 3 (em 7) de proficiência na leitura. Apenas 4.8% dos alunos se situam nos níveis associados às tarefas de maior complexidade e exigência. Assim, muitos adolescentes apresentam dificuldades no cumprimento das exigências académicas básicas, em resultado de um nível deficiente de mestria nas habilidades de leitura.

Ler requer a coordenação simultânea de muitas tarefas (e.g., correspondências letra-som, fusão de fonemas em palavras reconhecíveis, acesso lexical, processamento de significado dentro e entre frases, relação entre o significado textual e informação de carácter superior, e capacidade de fazer inferências acerca do texto). Para atingir proficiência na leitura é necessária a execução automática de várias destas tarefas.

A maior parte das teorias sobre a aprendizagem e desenvolvimento da leitura incide sobre as fases iniciais desta aprendizagem (e.g. Ehri, 1995, 2005). A teoria do desenvolvimento da leitura apresentada por Chall (1996) distingue-se das outras teorias pelo facto de considerar, além dos estádios iniciais de aprendizagem, outros de níveis mais avançados que se estendem para além dos 18 anos. Neste sentido, Chall (1996) descreve cinco estádios de desenvolvimento da leitura, cada um deles enfatizando um aspeto particular desse desenvolvimento. No estádio 1 – início da instrução formal da leitura (1.º e 2.º anos de escolaridade), as crianças aprendem as letras do alfabeto e as correspondências entre as letras e os sons que representam. No estádio 2 – “ungluing from print” (Chall, 1996, p.18) – confirmação e fluência (2.º e 3.º anos de escolaridade), depois de estar estabelecida a precisão na decodificação, os leitores aprendizes desenvolverão a sua automaticidade na leitura. Durante o estádio 3 (fase A – 4.º- 6.º anos; fase B – 7.º - 9.º anos) – “ler para aprender o que é novo”, existe uma abrupta alteração na quantidade de textos expositivos com

os quais são confrontados. Durante o estádio 4 – múltiplos pontos de vista (ensino secundário) – os leitores começam a lidar com uma variedade de pontos de vista (interpretações múltiplas) relativamente a um determinado tópico e espera-se que avaliem criticamente essas fontes. No estádio final – estádio 5 (a partir dos 18 anos) – construção e reconstrução – o indivíduo começa a sintetizar a multiplicidade de pontos de vista presentes nos textos para determinar a sua própria perspetiva acerca de um determinado assunto. É importante referir que, segundo Chall (1996), os estádios descritos dizem respeito a idades e anos de escolaridade aproximados, são influenciados pela instrução, dependem do desenvolvimento adequado do estádio precedente, são contínuos e sobrepõem-se.

Os dois primeiros estádios da teoria do desenvolvimento da leitura de Chall (1996) referem-se a “aprender a ler” e são semelhantes a estádios/fases descritos noutros modelos de desenvolvimento da leitura (e.g. Ehri, 1995, 2005; Frith, 1985; Marsh, Friedman, Welch, Desberg, 1981; Share, 1995, 1999). Estes modelos, no seu conjunto, enfatizam a ideia de que as crianças se tornam capazes de decodificar com sucesso quando adquirem o conhecimento de como os sons são representados por letras e grafemas, conhecido por princípio alfabético. Pressupõem também uma mudança da decodificação fonológica para o reconhecimento automático de palavras. Enquanto alguns destes modelos sugerem que esta mudança ocorre em estádios sucessivos (e.g., Frith, 1985), a teoria de Ehri (1995, 2005), em contraste, assume que esta mudança ocorre gradualmente entre fases com fronteiras menos marcadas. Mais recentemente, Share (1995, 1999, 2008) propôs que o uso da decodificação fonológica ou do reconhecimento automático da palavra não depende tanto do estádio, mas da frequência de exposição a cada item/palavra.

De um modo geral, os diferentes modelos de desenvolvimento da leitura concordam em afirmar que as crianças, depois de dominarem o princípio alfabético (Maglio, 2007), são bem-sucedidas com o mecanismo de decodificação quando o processo usado para identificar palavras é rápido e quase sem esforço ou automático. O conceito de automaticidade refere-se assim à habilidade de uma criança para reconhecer as palavras rapidamente, prestando pouca aten-

ção à palavra em si mesma, não sendo necessária a decodificação sequencial dessas palavras.

A transição de uma estratégia de decodificação sequencial para a de reconhecimento automático da palavra é um aspeto chave para o desenvolvimento da leitura fluente. De acordo com Adams (1990), velocidade, precisão e ausência de esforço caracterizam o modo como os leitores hábeis respondem ao material escrito como padrões ortográficos, fonológicos e semânticos coerentes, i.e. reproduzem um texto escrito em linguagem oral. Assim, a fluência na leitura oral corresponde à tradução oral de um texto com rapidez e precisão e representa o desempenho coordenado de um conjunto de processos multifacetados (Fuchs, Fuchs, Hosp, & Jenkins, 2001). Neste sentido, a fluência na leitura oral é com mais frequência, expressa através do número de palavras lidas corretamente em voz alta, por minuto, num texto (e.g., Shinn, Good, Knutson, Tilly, & Collins, 1992; Fuchs, Fuchs, & Maxwell, 1988; Torgesen, Rashotte, & Alexander, 2001). Além disso, estando a leitura automática de palavras altamente correlacionada com a fluência na leitura de texto (e.g., Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1999) alguns autores consideram que a fluência em leitura pode ser definida como a habilidade de ler palavras rapidamente e com precisão quer isoladamente quer em contexto (Jenkins, Fuchs, van den Broek, Espin, & Deno, 2003; Fuchs et al., 2001).

A psicolinguística cognitiva tem insistido na distinção entre a compreensão – objetivo principal da leitura – e os processos de reconhecimento/identificação de palavras que são específicos da leitura e que permitem alcançar a compreensão. Segundo Laberge & Samuels (1974), é a fluência que facilita em primeiro lugar a compreensão. Com efeito, quando a identificação das palavras se torna mais rápida e mais automática e, por isso, mais fluente, os recursos cognitivos podem centrar-se no processo de compreensão de texto (Laberge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985). Este processo envolve, além da identificação das palavras, a compreensão linguística, também referida como compreensão oral. Trata-se da habilidade de “compreender a linguagem” (Hoover & Gough, 1990, p.131) ou, noutras palavras, o processo pelo qual se interpreta determinada informação lexical (palavra), frase ou discurso (Gough &

Tunmer, 1990). Uma compreensão linguística eficaz baseia-se em habilidades de linguagem oral tais como a consciência semântica e sintática.

Diversos autores têm sublinhado a importância da fluência de leitura oral enquanto elo de ligação entre as competências iniciais necessárias à aprendizagem da leitura e a compreensão em leitura (Pikulski & Chard, 2005; Rasinski, 2009), considerando o desenvolvimento da fluência em leitura como um fator crítico da habilidade geral de leitura, dada a sua forte associação com uma boa compreensão em leitura (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Fuchs et al., 2001; Fuchs et al., 1988).

Embora se possa considerar que a alfabetização constitui um processo que não tem um início e fim definidos, e que acontece ao longo de todo o ciclo da vida (Piacente, 2012), a trajetória de desenvolvimento da fluência em leitura apresenta um maior crescimento no ensino primário, durante a aquisição das competências básicas de leitura, e uma curva negativamente acelerada nos anos subsequentes (Fuchs et al., 2001, p.240). É por esta razão que a fluência de leitura oral é muitas vezes considerada um indicador da competência básica em leitura.

Apenas recentemente têm surgido mais estudos empíricos sobre a fluência na leitura oral (Landerl & Wimmer, 2008), apesar da sua inquestionável relevância, mesmo em anos mais avançados do percurso escolar (Barth, Catts, & Anthony, 2009). Um aspeto estudado diz respeito à característica multi-componentes da fluência na leitura oral de texto (pelo menos medida pela velocidade e precisão) que envolve processos paralelos ao nível sub-lexical, lexical e textual (Hudson, Torgesen, Lane, & Turner, 2012; Hudson, Pullen, Lane, & Torgesen, 2009). A leitura fluente de um texto só é atingida com a automaticidade das habilidades sub-lexicais tais como a recuperação do som das letras, a consciência fonémica, os processos de decodificação e pela leitura automática de palavras. No entanto, ler um texto envolve, para além da leitura de palavras, uma análise sintática e semântica involuntária das frases e um processamento intencional e esforçado do significado superficial e profundo do texto. Assim, a fluência na leitura oral de um texto depende consideravelmente das habilidades de reconhecimento da palavra (livre de contexto), mas é também influenciada por processos que têm origem no contexto (Jenkins et al.,

2003). Foi, de facto, mostrado que as palavras em contexto são lidas mais rapidamente do que em listas (e.g., Stanovich, 1980, e Jenkins et al., 2003). Por outro lado, estudos de movimentos oculares revelaram que aquando da leitura algumas palavras não são fixadas (as curtas e as frequentes), indicando que o processamento não intencional do contexto fornece pistas suficientes acerca da identidade dessas palavras de modo a não ser necessário processá-las (ver, Rayner, 1998 e Rayner, Chace, Slattery, & Ashby, 2006, para uma revisão).

Este processamento não intencional do significado e da estrutura sintática é crucial para a compreensão de frases e, em consequência, para a compreensão de textos. A fluência na leitura oral de texto beneficia deste processamento sem esforço das pistas sintáticas e semânticas presentes nas frases organizadas no texto. Um estudo recente (Fernandes, 2013) mostrou por um lado que as crianças se revelam desde muito cedo (já no final do 1.º ano), capazes de extrair as palavras subsequentes num texto, a partir do contexto precedente, e por outro, que a habilidade de extra-

levado a cabo com leitores do 8.º e do 10.º ano.

Por outro lado, tem-se verificado em vários países uma preocupação em encontrar níveis de referência (e.g., Hasbrouck & Tindal, 2006 para os EUA; Cogni-Sciences, 2008a, para França), e/ou apresentar níveis desejáveis de fluência na leitura oral (e.g., IAB, 2013 para o Brasil; e MEC, 2012, para Portugal), embora não além do 6.º ano na maior parte das línguas, e no caso dos EUA até ao 8.º ano. Ainda assim, para a língua francesa, são também apresentados dados (Cogni-Sciences, 2008b) para estudantes acima dos 16 anos (até à idade adulta), a partir de uma amostra constituída maioritariamente por leitores de liceu geral e tecnológico e por alguns leitores do ensino superior (ver Quadro 1).

Numa publicação de 2005, Rasinski e colaboradores (Rasinski, Padak, McKeon, Wilfong, Friedauer, & Heim, 2005) sublinharam a necessidade de normas, para os EUA, que incluam e se estendam além do 9.º ano. Segundo estes autores, no 9.º ano são atingidos níveis teto de decodificação de palavras, mas a fluência em leitura aumenta à medida que os anos de escolaridade avançam,

Quadro 1

Níveis de fluência na leitura oral de texto observados e/ou desejáveis por ano de escolaridade e país

		Níveis de fluência na leitura oral de texto												
		1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º	11.º	12.º	
Observados	Fernandes (2013)	Portugal	38	96	112	125	128	142	-	-	-	-	-	
	Carver (1992)	EUA	-	121	135	149	163	177	191	205	219	233	247	261
	Hasbrouck & Tindal (2006)	EUA	58.9	89.3	106.9	124.8	138.1	149.2	150.0	149.9	-	-	-	-
	Cogni-Sciences (2008a)	França	68	95	116	137	141	154	-	-	-	-	-	-
	Cogni-Sciences (2008b)	França	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	183.5*	-
Desejáveis	MEC (2012): Metas curriculares de Português	Portugal	55	90	110	125	140	150	-	-	-	-	-	-
	Instituto Alfa & Beto (2013)	Brasil	-	85	95	120	135	155	175	205	230	-	-	-

\* Este valor foi obtido com 167 leitores franceses de liceu geral e tecnológico e 14 de ensino superior.

ção não intencional destas pistas aumenta entre o 1.º e o 6.º ano de escolaridade. No entanto, no que se refere a anos mais avançados da escolaridade, os estudos neste domínio são mais escassos.

O benefício da extração destas pistas, notório na leitura de texto, por comparação com a leitura de palavras isoladas, continuará a manifestar-se em anos de escolaridade para além do 2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º ano)? Esta é uma das questões centrais do presente estudo

tornando-se necessário comparar o desempenho em fluência na leitura com normas. No entanto, atualmente, do nosso conhecimento, as normas existentes nos EUA não vão além do 8.º ano apesar de existirem para os EUA dados de 1990 (Carver, 1992) do 2.º ao 12.º ano de escolaridade.

Na medida em que é amplamente reconhecido que uma leitura fluente é fundamental para a compreensão em leitura (e.g., Jenkins et al., 2003, e Fernandes, 2013) esta preocupa-

ção revela-se pertinente para todas as línguas.

Em relação ao Português Europeu, no quadro do estudo psicolinguístico “Estabelecimento de níveis de referência do desenvolvimento da leitura e da escrita do 1.º ao 6.º ano de escolaridade” do Plano Nacional de Leitura, o estudo de Fernandes (2013) incidiu sobre os componentes da fluência na leitura oral de alunos destes níveis de escolaridade. No que diz respeito à fluência na leitura de texto, os resultados deste estudo mostraram que, até ao 4.º ano, o padrão dos alunos portugueses é semelhante ao dos estudos de Hasbrouck e Tindal (2006) para leitores dos E.U.A. O padrão de evolução da fluência na leitura oral de texto, apresentado nestes últimos estudos, revela, após uma evolução até ao 6.º ano, a existência nos 6.º, 7.º e 8.º anos de escolaridade de um teto aparente, de valores estáveis. Contudo, é de notar que os níveis referidos por Carver (1992) indicam uma evolução gradual do 2.º ao 12.º ano de escolaridade.

Dado que os valores de referência para o Português Europeu (MEC, 2012) não vão além do 6.º ano de escolaridade, existe, como forma de orientação, a possibilidade de consulta das normas dos E.U.A (Hasbrouck & Tindal, 2006; Rasinski, 2004), apesar de não se encontrarem adaptadas ao contexto português. Ainda assim, como já foi sublinhado, as normas referenciadas por estes autores estrangeiros apresentam valores apenas até ao 8.º ano de escolaridade (Hasbrouck & Tindal, 2006; Rasinski, 2004), não existindo qualquer tipo de valor referencial que nos permita analisar uma possível evolução ao nível da fluência na leitura oral após este nível de escolaridade.

A língua portuguesa apresenta características que lhe conferem uma menor opacidade do que a da língua inglesa. É classificada como tendo um grau de transparência intermédio (ver caracterização da ortografia em Fernandes, Ventura, Querido, & Morais, 2008 e em Sucena, Castro, & Seymour, 2009) que a aproxima mais do Francês do que do Inglês, continuando no entanto a ser mais transparente do que a língua francesa. Os dados de referência relativos aos níveis de fluência observados no Francês revelam que as crianças francesas, de nível equivalente ao 6.º ano de escolaridade, lêem 154 palavras por minuto num texto, enquanto as portuguesas lêem 142 palavras por minuto (ver Quadro 1) no mesmo nível. Atendendo às ca-

racterísticas de ambas as ortografias não seria de esperar que as crianças portuguesas apresentassem resultados inferiores aos das francesas. Aliás, os níveis de fluência apresentados como desejáveis pelo Instituto Alfa e Beto para o Português Brasileiro estão ao nível dos observados no Francês (154 e 155 palavras por minuto, respetivamente para o Francês e para o Português Brasileiro) e prevêem uma grande evolução até (pelo menos) ao 9.º ano, de forma sensivelmente semelhante aos referidos por Carver (1992). Adicionalmente, podemos referir que, segundo os níveis apresentados pelo Cogni-Sciences (2008b), também no Francês não há estagnação na fluência oral, uma vez que os valores obtidos com estudantes acima dos 16 anos são superiores (183,51 palavras lidas corretamente por minuto) aos referidos para estudantes do 6.º ano. Assim, podemos pressupor que, por vários fatores (entre eles, por exemplo, a instrução inicial, os hábitos de leitura), as crianças leitoras do Português Europeu, não atingiram no 6.º ano níveis semelhantes quer aos observados no Francês quer aos desejáveis para o Português Brasileiro, mas que os venham a atingir posteriormente na escolaridade.

Em suma, o presente estudo pretende analisar, de forma transversal, a evolução da fluência na leitura oral de texto e de palavras em listas e do efeito de contexto (processamento sintático e semântico não intencional que beneficia a fluência na leitura oral de texto) numa fase em que os processos básicos de aprendizagem de leitura já se encontram estabelecidos, i.e. numa amostra de alunos que integram o 8.º e 10.º ano de escolaridade de duas escolas da área urbana de Lisboa. Do nosso conhecimento, não existem dados relativos às habilidades de fluência na leitura oral para os alunos em estudo, ao nível do Português Europeu.

Hipotetizamos que, em função da progressão na aprendizagem ao longo da escolaridade: *H1*) a fluência em leitura oral dos leitores portugueses evolui do 8.º para o 10.º ano, tal como se verifica em outras línguas (Carver, 1992 para os EUA e Cogni-Sciences, 2008b para o Francês); e *H2*) os leitores nos anos mais avançados beneficiem mais da extração não intencional das pistas sintáticas e semânticas do que os leitores de níveis inferiores; i.e., o efeito do contexto (diferença entre desempenho na fluência na leitura de texto e a fluência na leitura de palavras) seja maior no 10.º ano do que no 8.º.

## Método

### Participantes

Neste estudo participou uma amostra de alunos do 8.º e do 10.º ano de escolaridade pertencendo respetivamente a duas escolas públicas da cidade de Lisboa. No momento da recolha de dados, ambas as escolas pertenciam ao contexto socioeconómico mais favorecido (nível 4, segundo classificação MEC, 2012) e encontravam-se no primeiro quartil superior na classificação dos exames nacionais (MEC 2012).

A amostra total é composta por 58 alunos, sendo 30 do 8.º ano e 28 do 10.º ano. Dos 30 alunos do 8.º ano, 14 são do sexo feminino e 16 do sexo masculino, tendo idades compreendidas entre os 13 e os 14 anos (média: 13.61; desvio-padrão: 3.60). Dos 28 alunos da amostra do 10.º ano, 17 são do sexo feminino e 11 do sexo masculino e as suas idades são compreendidas entre os 15 e os 16 anos (média: 15.74; desvio-padrão: 4.21).

Os critérios de inclusão nas amostras do 8.º e do 10.º ano foram os seguintes: alunos que possuíssem o Português Europeu como língua materna, não sendo bilingues; alunos sem problemas auditivos e/ou visuais, e sem dificuldades articulatórias (e.g., gaguez); alunos que não tivessem sido identificados como tendo dificuldades específicas de aprendizagem, défice de atenção e concentração ou hiperatividade, e alunos não repetentes. Participaram no estudo somente os alunos que, para além de responderem aos critérios acima mencionados de acordo com informação recolhida junto dos professores e/ou encarregados de educação, tinham uma autorização devidamente assinada por um dos pais ou encarregado de educação.

### Instrumentos e Procedimento

#### Fluência na leitura oral de texto

No teste de fluência na leitura oral de texto, de aplicação individual, foi apresentado um texto com 589 palavras para ser lido em voz alta. Foi solicitado aos participantes que o lessem o mais rápido que conseguissem e o melhor que soubessem. Foi-lhes dito que, caso não conseguissem ler alguma palavra, passassem à palavra seguinte, sem interromper a leitura.

A leitura de cada participante foi gravada para posterior análise da preci-

são, e foi medido o tempo total de leitura.

#### Fluência na leitura oral de palavras em lista

No teste de fluência na leitura oral de palavras isoladas, de aplicação individual, foram apresentadas listas com a totalidade das palavras (“pseudo-aleatoriamente” distribuídas - evitando relações contextuais/semânticas na sequência de apresentação das palavras nas listas) retiradas do texto apresentado para medir a fluência na leitura de texto. Foi pedido a cada participante que lesse as palavras coluna a coluna, da esquerda para a direita, o mais rápido que conseguisse e o melhor que soubesse. Foi-lhe dito que, caso não conseguisse ler alguma palavra, passasse à palavra seguinte, sem interromper a leitura.

A leitura de cada participante foi gravada para posterior análise da precisão, e foi medido o tempo total de leitura das palavras isoladas apresentadas em listas. A fluência na leitura oral, de texto e de listas de palavras isoladas foi medida calculando para cada participante o número de palavras lidas corretamente por minuto.

As aplicações decorreram em duas sessões: na primeira foi aplicado o teste de fluência na leitura oral de texto e na segunda o teste de fluência na leitura oral de palavras isoladas. As duas sessões realizaram-se com uma semana de intervalo de modo a evitar um efeito de memória, tendo em conta que as palavras contidas na lista para a avaliação de leitura oral de palavras isoladas foram retiradas do texto utilizado para a medida de fluência oral em texto.

## Resultados

O Quadro 2 apresenta as médias e desvios-padrão dos dois tipos de fluência e do efeito de contexto em função do ano de escolaridade, i.e. para os alunos do 8.º e 10.º ano de escolaridade. O efeito de contexto corresponde à diferença entre o desempenho nos dois tipos de fluência (texto e palavras em listas).

Foi realizada uma análise de variância sobre o número de palavras lidas corretamente por minuto considerando o tipo de fluência (texto vs. palavras em listas) como fator intra-sujeito e o nível de escolaridade (8.º vs. 10.º ano) como fator inter-sujeito. Esta análise revelou um efeito principal do fator escolaridade i.e., os alunos do 10.º ano

de escolaridade atingiram uma média significativamente mais alta para a fluência de leitura oral comparativamente com os do 8.º ano [ $F(1,56) = 13.74, p < .001$ ]. Estes resultados são reveladores de uma evolução da fluência em leitura oral entre o 8.º (média: 131.94 e desvio-padrão: 3.54) e o 10.º ano (média: 150.81 e desvio-padrão: 3.66). No que respeita ao tipo de fluência na leitura oral, a mesma análise de variância mostrou que, independentemente do nível de escolaridade, o desempenho na fluência de leitura oral de texto foi significativamente superior ao da fluência de leitura oral de palavras em listas [ $F(1,56) = 547.91, p < .001$ ]. Com efeito, globalmente, a superioridade na fluência na leitura de texto (média: 168.56 e desvio-padrão: 3.34) em relação à fluência na leitura de palavras

#### Quadro 2

*Média e desvio-padrão da fluência na leitura oral de texto e de palavras em listas e do efeito de contexto em função do ano de escolaridade*

	8.º Ano (N=30)	10.º Ano (N=28)
Fluência de Texto*	156.6 (23.7)	181.4 (27.3)
Fluência de Palavras*	107.3 (12.2)	120.3 (19.7)
Efeito do contexto	49.4 (12.2)	61.1 (17.6)

\* Número de palavras lidas corretamente por minuto.

isoladas (média: 113.55 e desvio-padrão: 2.13) foi de aproximadamente 55 palavras lidas por minuto.

Verificou-se ainda uma interação significativa entre o fator intra-sujeito, tipo de fluência, e o fator inter-sujeito, ano de escolaridade [ $F(1,56) = 6.17, p < .025$ ] que reflete uma evolução, entre o 8.º e o 10.º ano, mais acentuada na fluência de leitura de texto em comparação com a fluência de leitura de palavras em listas. No mesmo sentido, o efeito de contexto, medido pela diferença nos desempenhos na fluência de leitura de texto e de palavras em listas, foi significativamente superior no 10.º ano (diferença média de 61.07) em relação ao 8.º ano de escolaridade (diferença média de 49.35) [ $t(56) = -2.48, p < .025$ ], o que indica um maior benefício do contexto para o 10.º ano de escolaridade.

## Discussão

O presente estudo teve como objetivo clarificar

duas questões principais: 1) se a fluência em leitura oral evolui do 8.º para o 10.º ano de escolaridade, e 2) se os leitores nos anos mais avançados (10.º ano) continuam a beneficiar mais da extração não intencional das pistas sintáticas e semânticas do que os leitores de níveis inferiores (8.º ano).

### Padrão de evolução da fluência na leitura oral

O padrão de fluência em leitura oral observado nos adolescentes do Português Europeu corrobora a nossa primeira hipótese: a fluência na leitura oral evolui significativamente do 8.º para o 10.º ano.

As teorias de desenvolvimento da leitura (e.g., Ehri, 1992, 1998; e Chall, 1996) assumem que o desenvolvimento das habilidades que permitem a leitura fluente é essencial para o sucesso académico das crianças. Espera-se que as crianças se tornem leitoras fluentes durante o 2.º e o 3.º ano de escolaridade adquirindo a capacidade de processar palavras num texto rápida e automaticamente sem ter de dirigir a sua atenção à palavra em si mesma. Assim, por volta do 4.º ano, as crianças deixam de aprender a ler passando a ler para aprender nova informação, fase a partir da qual a compreensão na leitura se torna cada vez mais fulcral (Chall, 1996). Posteriormente, é esperada a aquisição de proficiência na leitura de textos crescentemente complexos. Do 7.º ao 9.º ano os estudantes passam a ser confrontados com diferentes pontos de vista e começam a analisar e a criticar o que leem (Carnine, Silbert, Kame'enui, & Tarter, 2004). A partir do 10.º, começam a lidar com uma variedade de pontos de vista relativamente a um determinado tópico com maior profundidade e sob uma perspetiva crítica. Nestas etapas (a partir do 7.º ano), surgem exigências de análise e de compreensão de textos cada vez mais complexos. Um adequado nível de fluência em leitura torna-se fundamental para alcançar este objetivo. A leitura lenta de um texto traz implicações para a compreensão do que está a ser lido, dificultando este processo. Pelo contrário, ler um texto fluentemente, com precisão e rapidez permite deixar tempo disponível para os processos e estratégias de compreensão (Laberge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985).

No que concerne ao nível de fluência em leitura oral de texto, os resultados do presente estudo revelam um desempenho superior dos leitores do 8.º ano em relação ao observado num estu-

do anterior (Fernandes, Querido, Verhaeghe, & Morais, 2011) para o 6.º ano, o que permite afirmar uma progressão entre estes níveis de escolaridade. Para além disso, observa-se nos níveis de fluência aqui apresentados uma evolução significativa entre o 8.º e o 10.º ano, concordante com a desejável evolução proposta para o Português Brasileiro, embora com níveis inferiores.

Em termos de desenvolvimento e dadas as características da ortografia do Português Europeu (considerada como tendo um grau intermédio de transparência/opacidade - ver Fernandes et al., 2008 e Sucena et al., 2009), é de referir que adquirir precisão na decodificação de palavras não é particularmente difícil. Ou seja, as irregularidades, especialmente na conversão grafo-fonológica são muito menores do que em outras ortografias como o Francês ou o Inglês, como referido anteriormente. Por isso, os leitores aprendizes do Português Europeu não necessitam de muito tempo aquando da aprendizagem para levar a cabo, de forma eficaz, o procedimento de decodificação de palavras. Por esta razão, seria de esperar que os leitores do Português Europeu atingissem níveis de fluência equivalente, ou mesmo mais elevados do que os observados para o Francês e o Inglês.

A comparação com níveis de fluência na leitura oral de textos noutras línguas (ver Qaudro 1) revela que o nível dos leitores do Português Europeu do 8.º ano é equivalente ao observado no 6.º ano no Francês (Cogni-Sciences, 2008a) mas superior ao apresentado por Hasbrouck e Tindal (2006) para os leitores americanos do 8.º ano. Já em relação ao 10.º ano, o nível observado no presente estudo é semelhante ao do Francês (Cogni-Sciences, 2008b), indicando uma evolução mais tardia da fluência na leitura oral de texto nos leitores portugueses. Contudo, é de referir que, quer os presentes resultados quer os observados no Francês se encontram abaixo dos referidos no início da década de noventa por Carver (1992) para os EUA. Do mesmo modo, estes últimos são também sempre superiores às normas apresentadas por Hasbrouck e Tindal (2006), o que sugere um decréscimo na fluência em leitura oral nos últimos 25 anos nos EUA. Talvez a influência crescente da multiplicidade dos meios audiovisuais tenha contribuído para alterações significativas nos hábitos de leitura de hoje. Seria pertinente confirmar esta

tendência, e refletir sobre as suas causas e implicações para o ensino em geral. Todavia, considerando a evolução verificada nos níveis de fluência do 8.º para o 10.º ano, a partir dos dados recolhidos atualmente, torna-se relevante o estabelecimento de níveis de referência na leitura oral de texto que vá além dos já anteriormente referidos, quer para o Português Europeu quer para outras línguas. O estabelecimento destes níveis trará implicações de carácter pedagógico dada a forte relação entre a fluência na leitura oral de textos e a compreensão (e.g. Jenkins, et al., 2003) mas também a nível clínico nomeadamente na identificação de dificuldades específicas da aprendizagem da leitura. Com efeito, é de realçar que, a certa altura, e em particular em anos mais avançados da aprendizagem, mais importante do que a precisão na leitura, a velocidade torna-se o elemento chave para a identificação de eventuais dificuldades em ler e em compreender o que se lê. O presente estudo constitui um primeiro passo na prossecução deste objetivo.

### **Efeito do contexto na fluência na leitura oral**

Como já foi referido, existem evidências na literatura de que as palavras em contexto são lidas mais rapidamente do que em listas (e.g., Stanovich, 1980, e Jenkins et al., 2003) – efeito do contexto, para crianças do 4.º ano de escolaridade. A nível do Português Europeu, o estudo de Fernandes e colaboradores (2011), realizado com crianças do 1.º ao 6.º ano, revelou que o contexto atua em conjunto com a decodificação (avaliada pela leitura de pseudopalavras) e a lexicalidade (efeito avaliado pela diferença entre o desempenho na leitura de palavras e pseudopalavras) em benefício de uma leitura fluente no início da escolaridade (do 1.º ao 3.º ano). Contudo, em anos mais avançados, a partir do 4.º ano (e até ao 6.º), o contexto passa a ser o fator mais importante, evidenciando uma forte relação com a fluência na leitura oral de texto. Deste modo, observou-se ao longo da escolaridade uma transição da importância de fatores sublexicais e lexicais (livres de contexto) para fatores contextuais, baseados na extração de pistas sintáticas e semânticas.

Do nosso conhecimento, não há estudos que nos permitam perceber se este efeito do contexto é crescente e até que nível de escolaridade continuará a aumentar. De encontro ao segundo



objetivo do presente estudo, os resultados mostram que este efeito (superioridade na leitura de palavras em texto relativamente a palavras isoladas) continua a crescer entre os anos em estudo, tendo sido mais marcado nos leitores do 10.º ano do que nos do 8.º. Assim, a nossa segunda hipótese, de que os leitores do 10.º ano beneficiam mais da extração não intencional das pistas sintáticas e semânticas do que os leitores do 8.º ano, foi também corroborada. O aumento do efeito de contexto entre estes dois anos de escolaridade indica claramente que a habilidade de extração automática de pistas sintáticas e semânticas fornecidas pelo texto continua a desenvolver-se em anos mais avançados da escolaridade. Este desenvolvimento, crucial para a compreensão em leitura, poderá estar, no nosso entender, relacionado com a maior exigência na proficiência na leitura de textos crescentemente complexos a partir do 7.º ano (Chall, 1996) e na análise mais aprofundada dos mesmos nesses anos (Carnine et al., 2004).

Investigações futuras serão úteis para verificar se: 1) se continua a observar uma evolução nos níveis de fluência em leitura após o 10.º ano de escolaridade; e 2) se áreas curriculares diferentes (e.g., curso científico vs. humanístico) promovem níveis diferentes no efeito de contexto.

### Conclusão

O presente estudo analisou o padrão de evolução da fluência na leitura oral em adolescentes portugueses do 8.º e do 10.º ano e avaliou o crescente benefício da extração não intencional de pistas sintáticas e semânticas (efeito de contexto) aquando da leitura de texto destes alunos. Neste sentido, verificámos que: 1) o padrão de fluência em leitura oral observado nos adolescentes do Português Europeu evolui significativamente do 8.º para o 10.º ano, o que traz implicações de carácter pedagógico e clínico, e 2) o efeito de contexto foi mais marcado nos leitores do 10.º ano do que nos do 8.º. É reconhecido que o processamento não intencional do significado e da estrutura sintática do texto é crucial para a compreensão de frases e por isso de textos. A fluência na leitura de texto beneficia principalmente deste processamento não intencional das pistas semânticas e sintáticas presentes nas frases de um texto

organizado. O facto de este benefício continuar a ter lugar em anos mais avançados (do 8.º para o 10.º) sublinha o papel fundamental da fluência na leitura de textos gradualmente mais complexos.

Assim, promover e estimular a leitura de textos com precisão e rapidez de modo a treinar a fluência na leitura oral e, em consequência, a compreensão do que está a ser lido, continua a ser premente em anos mais avançados da escolaridade.

### Limitações e sugestões de investigação futura

O número de escolas participantes e o contexto socioeconómico das mesmas constitui uma limitação do presente estudo, na medida em que reduz a variabilidade e representatividade dos resultados.

Amostras com uma maior dimensão permitir-nos-iam levar a cabo estudos de grupos de alunos (e.g., criar percentis com base nos níveis de fluência; separar no 10.º ano o grupo de estudantes do curso de Ciências e Tecnologias do grupo de estudantes do curso de Línguas e Humanidades).

Como em qualquer estudo do desenvolvimento, as questões teóricas aqui abordadas beneficiariam de um estudo longitudinal, estendendo-se do 8.º ao 12.º ano de escolaridade. Para além disso, a administração de tarefas experimentais adicionais complementaria os resultados e a discussão dos mesmos. A inclusão de uma tarefa de fluência na leitura de pseudopalavras seria pertinente para avaliar os processos de decodificação nos dois grupos. Um teste de compreensão em leitura permitiria uma análise, para além dos processos de identificação das palavras, dos mecanismos de compreensão linguística. Desta forma, o efeito de contexto encontrado seria enquadrado tendo em consideração estes dois mecanismos.

### Agradecimentos

Agradecemos a todos os adolescentes participantes e aos diretores e professores das escolas que colaboraram no estudo. Expressamos também o nosso agradecimento à mestrandia Lílina Dantas pela colaboração na recolha de dados.

### Referências

Adams, M. J. (1990). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Barth, A. E., Catts, H. W., & Anthony, J. L. (2009). The component skills underlying fluency in adolescent readers: A latent variable analysis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22, 567–590. doi: 10.1007/s11145-008-9125-y
- Carnine, D. W., Silbert, J., Kame'enui, E. J., & Tarver, S. G. (2004). *Direct instruction in reading*. Columbus, OH: Pearson.
- Carver, R. P. (1992). Reading rate: Theory, research, and practical implications. *Journal of Reading*, 36(2), 84–95.
- Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2nd Ed.). Fort Worth, Tex.: Harcourt Brace.
- 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, 386–406. doi: 10.1177/00222194020350050101
- Cogni-Sciences (2008a). *Évaluation de la lecture en fluence*. Laboratoire des sciences de l'éducation. Retirado de <http://www.cognisciences.com>
- Cogni-Sciences (2008b). *ÉCLA-16+ : Évaluation de compétences de lecture chez l'adulte de plus de 16 ans*. Retirado de <http://www.cognisciences.com>
- Ehri, L. C. (1992). Reconceptualizing the development of sight word reading and its relationship to recoding. In P. Gough, L. C. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading acquisition* (pp. 107–143). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (1995). Phases of development in learning to read by sight. *Journal of Research in Reading*, 18, 116–125. doi: 10.1111/j.1467-9817.1995.tb00077.x
- Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In J. L. Metsala & E. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 3–40). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ehri, L. C. (2005). Learning to read words: Theory, findings, and issues. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167–188. doi: 10.1207/s1532799xs-sr0902\_4
- Fernandes, S. (2013). *Aprendizagem da leitura no português europeu: Relações entre fluência na leitura oral, vocabulário e compreensão em leitura*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Morais, J. (2011). Fluência na leitura no Português Europeu do 1.º ao 6.º ano: Relação entre fluência na leitura de texto, descodificação, lexicalidade e contexto. Poster, *II Colóquio Internacional Leitura: Processamento da Língua Escrita*. Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Novembro de 2011.
- Fernandes, S., Ventura, P., Querido, L., & Morais, J. (2008). Reading and spelling acquisition in European Portuguese: A preliminary study. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 21, 805–821. doi: 10.1007/s11145-007-9093-7
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. D., & Jenkins, J. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5, 239–259. doi: 10.1207/S1532799XSSR0503\_3
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). The validity of informal measures of reading comprehension. *Remedial and Special Education*, 9, 20–28. doi: 10.1177/074193258800900206
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia, neuropsychological and cognitive studies of phonological reading* (pp. 301–330). London: Erlbaum.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644. doi: 10.1598/RT.59.7.3
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2009). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25, 4–32. doi: 10.1080/10573560802491208
- Hudson, R. F., Torgesen, J. K., Lane, H. B., & Turner, S. J. (2012). Relations among reading skills and sub-skills and text-level reading proficiency in developing readers. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 25, 483–507. doi: 10.1007/s11145-010-9283-6
- Instituto Alfa e Beto. (Maio, 2013). *Como medir fluência?* Retirado de <http://www.alfaebeto.org.br/94>

- Jenkins, J. R., Fuchs, L. S., van den Broek, P., Espin, C., & Deno, S. L. (2003). Sources of individual differences in reading comprehension and reading fluency. *Journal of Educational Psychology, 95*, 719–729. doi: 10.1037/0022-0663.95.4.719
- Landerl, K., & Wimmer, H. (2008). Development of word reading fluency and spelling in a consistent orthography: An 8-year follow-up. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 150–161. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.150
- Maglio, N. B. (2007). El desempeño de niños preescolares en una prueba de screening de habilidades y conocimientos prelectores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 24*(2), 139–149. Retirado de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R24/R247.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R24/R247.pdf)
- Marsh, G., Friedman, M., Welch, V., & Desberg, P. (1981). A cognitive-developmental theory of reading acquisition. In G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Reading research: Advances in theory and practice*. Vol. 3 (pp. 199–221). New York: Academic Press.
- MEC (2012). *Metas curriculares de Português*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science* (Volume I). Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York, NY: Oxford University Press.
- Piacente, T. (2012). Early literacy and academic literacy. Research and assessment of the processes involved in written language learning. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 33*(1), 9–30. Retirado de [http://www.aidep.org/03\\_ridep/R33/r33art1.pdf](http://www.aidep.org/03_ridep/R33/r33art1.pdf)
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510–519. doi: 10.1598/RT.58.6.2
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership, 61*(6), 46–51. Retirado de [http://www.educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD\\_364\\_1.pdf](http://www.educationleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_364_1.pdf)
- Rasinski, T. (2009). Fluency: The essential link from phonics to comprehension. In T. Rasinski (Ed.), *Essential readings on fluency*. (pp. 1–10). Newark, Del.: International Reading Association.
- Rasinski, T., Padak, N., McKeon, C., Wilfong, L., Friedauer, J., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent and Adult Literacy, 49*, 22–27. doi: 10.1598/JAAL.49.1.3
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin, 124*, 372–422. doi: 10.1037/0033-2909.124.3.372
- Rayner, K., Chace, K. H., Slattery, T. J., & Ashby, J. (2006). Eye movements as reflections of comprehension processes in reading. *Scientific Studies of Reading, 10*, 241–255. doi: 10.1207/s1532799xssr1003\_3
- Share, D. L. (1995). Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition, 55*, 151–218. doi: 10.1016/0010-0277(94)00645-2
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology, 72*, 95–129. doi: 10.1006/jecp.1998.2481
- Share, D. L. (2008). Orthographic learning, phonological recoding, and self-teaching. *Advances in Child Development and Behavior, 36*, 31–82. doi: 10.1016/S0065-2407(08)00002-5
- Shinn, M. R., Good, R. H., Knutson, N., Tilly, W. D., & Collins, V. (1992). Curriculum-based measurement of oral reading fluency: A confirmatory analysis of its relation to reading. *School Psychology Review, 21*(3), 459–479. Retirado de <http://www.specialistedpsy.com/shinnetal-SPR1992.pdf-link.pdf>
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly, 16*, 32–71. doi:10.2307/747348
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*, 791–810. doi: 10.1007/s11145-008-9156-4
- Torgesen, J. K., Rashotte, C. A., & Alexander, A.

(2001). Principles of fluency instruction in reading: Relationships with established empirical outcomes. In M. Wolf (Ed.), *Dyslexia, fluency, and the brain*. (pp. 333–356). Parkton, MD: York Press.

Torgesen, J. K., Wagner, R. K., & Rashotte, C. A. (1999). *Test of word reading efficiency*. Austin, TX: PRO-Ed.