



Universidades Lusíada

Cruz, Joana Sara Ferraz da, 1980-
Mendes, Cátia Sofia Abreu
Marques, Teresa Sofia Moreira
Rodrigues, Bruna Regina da Silva
Alves, Diana Rute Pereira
Lemos, Ana
Cadime, Irene

Promover a fluência de leitura : uma intervenção preventiva

<http://hdl.handle.net/11067/7297>

<https://doi.org/10.34628/XNRK-BT82>

Metadados

Data de Publicação

2024

Resumo

A leitura é uma ferramenta essencial para o acesso ao conhecimento e a uma cidadania ativa. As dificuldades de aprendizagem na leitura podem afetar decisivamente a aprendizagem noutras áreas, levando a desigualdades e obstáculos escolares ao longo do tempo. Neste sentido, as escolas devem adotar um modelo de prevenção que garanta um ensino de qualidade (prevenção primária), intervenções validadas para alunos que não respondem à instrução universal (prevenção secundária), e apoio intensivo para o...

Reading is an essential tool for accessing knowledge and active citizenship. Learning difficulties in reading can decisively affect learning in other areas, leading to inequalities and school obstacles over time. In this sense, schools must adopt a prevention model that guarantees quality teaching (primary prevention), validated interventions for students who do not respond to universal instruction (secondary prevention), and intensive support for those who need it (tertiary prevention). Early i...

Editor

Universidade Lusíada Editora

Palavras Chave

Dificuldades na leitura

Tipo

book

Revisão de Pares

yes

Coleções

[ILID-CIPD] Livros

Joana Cruz • Sofia Mendes
Sofia Marques • Bruna Rodrigues • Diana Alves
Ana Lemos • Irene Cadime

Promover *a fluência* de leitura



UMA INTERVENÇÃO PREVENTIVA

**Joana Cruz • Sofia Mendes • Sofia Marques • Bruna Rodrigues
Diana Alves • Ana Lemos • Irene Cadime**

Promover a fluência de leitura: uma intervenção preventiva

Coleção CIPD



CASA DO CONHECIMENTO DA UNIVERSIDADE LUSÍADA - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

PROMOVER A FLUÊNCIA DE LEITURA : UMA INTERVENÇÃO PREVENTIVA

Promover a fluência de leitura : uma intervenção preventiva / Joana Cruz... [et al.]. - Lisboa : Universidade Lusíada Editora, 2024. - (CIPD). ISBN 978-989-640-270-9

1. Leitura
2. Dificuldades na leitura

I - CRUZ, Joana Sara Ferraz da, 1980- , e outros

CBC LB1050.5.C78 2024

Ficha Técnica

Autoras	Joana Sara Ferraz da Cruz, Cátia Sofia Abreu Mendes, Teresa Sofia Moreira Marques, Bruna Regina da Silva Rodrigues, Diana Rute Pereira Alves, Ana Lemos, Irene Cadime	ISBN 978-989-640-270-9
Título	Promover a fluência de leitura: uma intervenção preventiva	
Coleção	CIPD	
Local	Lisboa	Depósito Legal *****/24
Ano	2024	DOI https://doi.org/10.34628/XNRK-BT82
Apoio	Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto <UIDB/04375/2020>, com o identificador DOI <10.54499/UIDB/04375/2020 (https://doi.org/10.54499/UIDB/04375/2020)>.”	
Editora e distribuidora	Universidade Lusíada Editora Rua da Junqueira, 188-198 – 1349-001 Lisboa • Telefone: +351 213 611 560 URL: http://editora.ulusiada.pt • E-mail: editora@lis.ulusiada.pt	
Capa	Mário Moreira	Paginação João Paulo Fidalgo
Impressão e acabamentos		
Tiragem	100	
Permutas	Casa do Conhecimento da Universidade Lusíada Rua da Junqueira, 188-198 - 1349-001 Lisboa Telefone: +351 213 611 560 • E-mail: cdc@ulusiada.pt	

© 2024, Fundação Minerva – Cultura – Ensino e Investigação Científica | Universidade Lusíada

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida por qualquer processo eletrónico, mecânico ou fotográfico incluindo fotocópia, xerocópia ou gravação, sem autorização prévia da Editora.

Os textos que constituem esta obra seguem, por decisão dos respetivos autores, a antiga ou a atual grafia.

O conteúdo desta obra é da exclusiva responsabilidade dos seus autores e não vincula a Universidade Lusíada.

Distribuição gratuita. Não é permitida a sua comercialização.



Sumário

Prefácio	5
Introdução	7
A importância da leitura	8
A fluência de leitura	11
Uma definição de fluência de leitura	11
Os preditores da fluência de leitura	12
Fluência de leitura: um preditor da compreensão de leitura	15
A importância da promoção da fluência de leitura	16
A promoção da fluência de leitura junto de alunos em risco na leitura	18
A intervenção sistemática de promoção da fluência de leitura ..	21
Introdução	21
Organização da intervenção	23
Estrutura das sessões	25
Implementação da intervenção de promoção da fluência de leitura: principais resultados encontrados	31
Considerações finais	35
Anexos	37
Referências bibliográficas	41

Prefácio

A obra “Promover a fluência de leitura: uma intervenção preventiva” é dedicada a todos os educadores, profissionais e pais comprometidos com a missão crucial de desenvolver as competências de leitura nas gerações futuras. A leitura é uma ferramenta inestimável, que abre portas a um vasto mundo de conhecimentos e experiências. No entanto, sabemos que algumas crianças enfrentam desafios significativos na aprendizagem da leitura, o que se reflete no seu percurso académico, mas também pessoal e social. A disponibilidade de recursos válidos e validados para potenciar a aprendizagem da leitura continua a ser indispensável. Em resposta a isto, este livro é fruto de um esforço colaborativo entre investigadoras de diferentes centros de investigação e universidades do país, que procuram contribuir, de forma sistemática e através da integração contínua da teoria, investigação e prática, para uma educação de qualidade de todas as crianças.

Este livro apresenta-se, à partida, como um guia. Um guia que contextualiza a centralidade da fluência de leitura e sinaliza a importância da sua promoção, em particular junto de alunos em situação de risco na leitura. Um guia que articula a teoria e investigação para propor uma intervenção sistemática na fluência de leitura.

Diria, contudo, que este livro é mais do que um guia; é uma chamada à ação para garantir que nenhum aluno é deixado para trás no caminho da aprendizagem. As autoras, com profundo conhecimento sobre o tema e sentido prático, destacam a importância de intervenções preventivas desde os primeiros anos de escolaridade. A abordagem apresentada visa não apenas proporcionar um ensino de qualidade para todos os alunos, mas também estabelecer estra-

tégias específicas para aqueles que necessitam de apoio adicional.

A obra aborda os três pilares essenciais da prevenção: prevenção primária, secundária e terciária. Desde a identificação precoce até intervenções cientificamente validadas, o livro oferece um guia abrangente para educadores e profissionais que desejam efetivamente promover a fluência de leitura. Destaca-se a necessidade de práticas baseadas em evidência e o envolvimento crucial dos professores e da família, elementos fundamentais para criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio.

Destaco três partes centrais neste livro. Uma primeira parte do livro oferece uma visão detalhada da fluência de leitura, seguida por uma revisão das estratégias eficazes para promover seu desenvolvimento, especialmente entre alunos em risco. A ênfase na evidência científica e no papel ativo do professor e da família ressalta a abordagem holística necessária para alcançar resultados duradouros. Uma segunda parte apresenta uma intervenção sistemática para promover a fluência de leitura, identificando estratégias, frequência, duração e materiais utilizados. As autoras partilham teoria e prática, oferecendo um guia valioso para implementar intervenções com sucesso. O livro conclui com resultados tangíveis da implementação dessas intervenções, tanto com alunos com desempenho típico quanto com aqueles em risco de dificuldades na fluência de leitura. Os dados apresentados não apenas validam a abordagem proposta, mas também inspiram confiança na eficácia de intervenções preventivas.

Como disse, “Promover a Fluência de Leitura: Uma Intervenção Preventiva” apresenta-se como uma ferramenta indispensável. Desejo que este livro seja um guia e fonte de inspiração para aqueles que ambicionam não apenas ensinar a ler, mas também promover a leitura por prazer em todas as crianças, contribuindo assim para a construção de uma sociedade mais informada, inclusiva e equitativa.

Marisa Carvalho

Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Católica Portuguesa
Porto, 20 de dezembro de 2023

Introdução

A leitura é considerada uma ferramenta insubstituível que permite aos sujeitos leitores aceder a um conjunto de experiências e conhecimentos. O insucesso na aquisição da leitura influencia, muitas vezes de uma forma decisiva, a aprendizagem noutras áreas disciplinares, para as quais o domínio desta competência é essencial.

Quando as crianças não recebem o apoio necessário para ultrapassar dificuldades que podem surgir na fase dos primeiros encontros com a palavra escrita, permanecem em situação de desigualdade em relação aos colegas e tendem a enfrentar obstáculos ao longo de todo o percurso escolar. Assim, as escolas devem implementar um modelo de prevenção que assegure a existência de um ensino de qualidade para todos os alunos (prevenção primária), intervenções cientificamente validadas para os alunos que não respondem à prevenção primária (prevenção secundária), e o fornecimento de suportes individualizados intensivos, para aqueles que não respondem nem a um ensino de qualidade, nem às subsequentes intervenções (prevenção terciária).

A identificação precoce de indicadores de risco nos primeiros anos de escolaridade tem sido um dos caminhos considerado mais efetivo na prevenção de dificuldades de aprendizagem de leitura. Neste sentido, a fluência de leitura pode ser considerada um bom indicador desde os primeiros anos do ensino básico, uma vez que esta interfere diretamente na compreensão, sobretudo nesta fase, apesar de não ser suficiente para garanti-la. Apesar do crescente investimento na promoção do desenvolvimento da fluência de leitura, são ainda escassas as propostas validadas empírica e cientificamente para a intervenção neste domínio.

Na primeira parte deste livro será apresentada uma breve caracterização da fluência de leitura. Segue-se uma resenha acerca de intervenções promotoras do desenvolvimento da fluência de leitura junto de alunos em risco na leitura, passíveis de serem implementadas em sala de aula. Salienta-se, neste contexto, o recurso a práticas baseadas na evidência e o papel do professor e da família na promoção da fluência de leitura. Na última secção, será apresentada uma intervenção sistemática de promoção da fluência de leitura, sendo descritas as estratégias utilizadas, a frequência, a duração, bem como os materiais construídos no sentido de monitorizar o desempenho em leitura e a fidelidade da intervenção. O livro termina com a apresentação de resultados relativos à implementação desta intervenção, quer com alunos com desempenho típico, quer com alunos em risco de apresentarem dificuldades na fluência de leitura.

A importância da leitura

O contacto constante com a linguagem escrita nas mais diversas situações do nosso quotidiano, quer seja através dos meios tradicionais ou digitais, reforça a importância que a leitura assume, enquanto competência-chave indispensável aos cidadãos do século XXI, motivo pelo qual a sua aprendizagem ocupa um lugar primordial nos sistemas educativos. O ato de ler é uma presença constante nas nossas práticas diárias, tais como, estar nas redes sociais, ler o diário de notícias, ver televisão, ler as etiquetas dos produtos no hipermercado e até mesmo trocar e-mails ou mensagens, entre outros (Gonçalves, 2013, p.11). Assim, a leitura, outrora associada sobretudo ao livro impresso e à imprensa escrita, multiplicou-se em muitas outras modalidades, desde o e-book até, por exemplo, a textos publicados em blogues wikis, e até mesmo conteúdo divulgado via e-mail ou *instant messaging*, bem como a modalidades de leitura apoiadas em diferentes dispositivos como “o computador, o telemóvel, o tablet ou o *e-reader*” (Cameira & Cardoso, 2014).

Recentemente a leitura foi definida como: "... um dos meios mais importantes para a construção de novas aprendizagens, possibilita o fortalecimento de ideias e ações, (...), possibilitando a ascensão de quem lê a níveis mais elevados de desempenho cognitivo, como a aplicação de conhecimentos a novas situações, a análise crítica de textos e a síntese de estudos realizados. (...) é através da leitura que podemos enriquecer nosso vocabulário, obter conhecimento, dinamizar o raciocínio e a interpretação. Com a leitura, o leitor desperta para novos aspectos da vida em que ainda não tinha pensado, desperta para o mundo real e para o entendimento do outro ser" (Gonçalves, 2013, p. 11). A leitura permite-nos aceder a novas perspectivas sobre o mundo que nos rodeia e dá-nos a oportunidade para compreender não só os outros como a nós próprios. Quando lemos um livro estamos, muitas vezes, a aceder a informação nova e a gerar novos conhecimentos; mas estamos também em contacto com outro ponto de vista, o do escritor, e aprendemos, através das suas narrativas, uma nova perspectiva. Deste modo, nós como leitores mais facilmente nos colocamos no lugar do outro, fazendo nascer um sentimento de compreensão e tolerância para com as outras pessoas. Assim, a leitura é um processo multifuncional que enriquece o leitor tanto intelectual como emocionalmente (Gudakovska, 1996).

A leitura é uma prática que traz inúmeros benefícios aos leitores e quando estimulada desde a infância pode significar impactos positivos ainda maiores. Por meio dela, as crianças desenvolvem a concentração, memória, raciocínio e compreensão, estimulam a linguagem oral e ampliam a capacidade criativa. Por esta razão, o hábito da leitura deve ser incitado precocemente de maneira que a criança adquira gosto pelos livros e se divirta. Este exercício deve ser frequente na vida de cada criança, uma vez que a leitura tem o poder de desenvolver a sua capacidade intelectual, o seu pensamento crítico e a sua criatividade em relação ao seu próprio meio e ao meio externo, devendo assim fazer parte do seu dia-a-dia (Viana et al., 2017).

Em Portugal, o insucesso escolar tem uma expressão considerável e preocupante. Tal como referiram Rodrigues e colaboradores no relatório do projeto “Aprender a Ler e a Escrever em Portugal”, a taxa de retenção no 2º ano de escolaridade ronda os 10% (Rodrigues et al., 2017). Os resultados dos alunos com 15 anos de idade que participaram na edição do PISA de 2018 parecem confirmar esta tendência de insucesso escolar, sendo que Portugal se apresenta como o quinto país da Organização Europeia de Cooperação Económica (OCDE) com mais reprovações precoces uma vez que 26.6% dos alunos declararam ter repetido de ano pelo menos uma vez (OECD, 2020). Em particular, no que diz respeito à literacia em leitura, cerca de 20% destes não alcançou o nível mínimo de proficiência em leitura – i.e., não são capazes de identificar a ideia principal de um texto de extensão moderada, de localizar informação assente em critérios explícitos e, por vezes, critérios complexos, e de refletir sobre os objetivos e a forma dos textos (Lourenço et al., 2019). Estes resultados alertam-nos para o facto de que as trajetórias escolares de insucesso têm um início precoce e tendem a acentuar-se à medida que a escolaridade avança.

As causas para o insucesso escolar podem ser de cariz múltiplo e não são mutuamente exclusivas. Não obstante, num estudo desenvolvido por Rodrigues e colaboradores (2017), o défice de competências em leitura afigura-se como o principal motivo apontado pelos professores para a decisão de reprovação de um aluno no 2º ano de escolaridade. A salientar um outro dado do referido estudo - os professores consideram que as dificuldades na aprendizagem da leitura são “normais” e que haverá sempre alunos que aprendem mais lentamente ou que simplesmente não aprendem, pelo que não é possível suprimir completamente o insucesso escolar no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Alavancados pelos desenvolvimentos políticos e sociais observados em todo o mundo, a atenção dedicada à fluência de leitura sofreu um enorme incremento em Portugal com a publicação do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu et al., 2015). Neste documento, para além da fluência de

leitura ser identificada como um dos objetivos a atingir pelos alunos, são definidas métricas do 1º ao 6º ano de escolaridade (i.e., número de palavras que o aluno deve ser capaz de ler com articulação e entoação corretas no final de cada ano de escolaridade).

A fluência de leitura

Uma definição de fluência de leitura

A fluência de leitura começou a ser mencionada no panorama da investigação internacional nas décadas de 70 e 80. As teorias da automaticidade e da eficiência verbal (LaBerge & Samuels, 1974; Perfetti, 1985) postulam que a leitura automática e precisa liberta recursos cognitivos que o leitor pode alocar na execução de processos de nível superior, como os envolvidos na compreensão da leitura. Esta abordagem teórica tem sido defendida por outros autores que enfatizam igualmente o contributo da precisão e da velocidade (Torgesen et al., 2001). Outros autores têm ainda destacado o papel central da prosódia enquanto dimensão da fluência de leitura que reflete a compreensão (Daane, 2005). Esta abordagem sustenta-se na premissa de que ler com prosódia implica ser capaz de segmentar um texto de acordo com os seus principais elementos sintáticos e semânticos, o que pressupõe a ocorrência simultânea de processos inerentes à compreensão da leitura (Kuhn & Stahl, 2003). Acrescem também abordagens que preconizam a importância das três dimensões enquanto indicadores da descodificação, mas também da compreensão da leitura (Samuels, 2006). Não obstante as diferentes definições e abordagens, a fluência de leitura é, comumente, definida como a capacidade de ler um texto de forma rápida, precisa e com expressividade (National Institute of Child Health and Human Development, 2000; Zimmerman et al., 2019). Assim, há um amplo consenso de que a fluência de leitura abarca três dimensões centrais: a precisão, a velocidade e a prosódia (Rasinski et al., 2011).

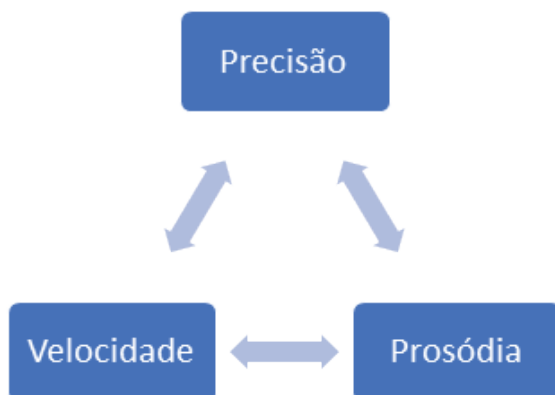


Figura 1. Componentes da fluência de leitura.
Adaptado de Viana & Ribeiro (2020)

A precisão refere-se à capacidade de descodificar as palavras corretamente (i.e., ler sem erros), enquanto a velocidade consiste no reconhecimento automático e rápido das palavras (Zimmerman et al., 2019). Para além da importância destas duas dimensões, a capacidade de ler com expressividade, ritmo e entoação adequados assume-se como a terceira dimensão responsável pela fluência de leitura (Godde et al., 2020). A definição da fluência de leitura alicerçada nesta tríade assenta na ideia de que um bom leitor é aquele que é capaz de ler da mesma forma que fala, facilitando a compreensão daquilo que lê (Calet et al., 2017; Groen et al., 2019; Kuhn et al., 2010).

Os preditores da fluência de leitura

A fluência de leitura é considerada um indicador robusto das competências de leitura, particularmente em ortografias mais transparentes (como o Português Europeu), pois os leitores dessas ortografias atingem níveis de precisão elevados no início do processo de aprendizagem da leitura (Hasbrouck & Tindal, 2006; Seymour et al., 2003). Dada a sua importância, vários estudos têm sido desenvolvidos no sentido de identificar os preditores dessa competência.

Os resultados de estudos prévios fornecem evidência empírica para o papel preditor da leitura de palavras no desempenho em fluência de leitura (Cadime et al., 2017; Fernandes et al., 2017; Kim et al., 2014; Kim, 2015; Kim & Wagner, 2015; Ribeiro et al., 2016; Santos et al., 2020). De facto, a leitura precisa de palavras é uma condição necessária, mas não suficiente, para a fluência de leitura (Eason et al., 2013).

A investigação tem demonstrado que a consciência fonológica (i.e., a capacidade para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem as palavras) é uma competência fundamental para o desenvolvimento da leitura, contribuindo para explicar as diferenças individuais nas competências de leitura precoce dos alunos, tanto em leitores típicos como em leitores atípicos (Muter et al., 2004; Sucena et al., 2009; Vellutino et al., 2004; Ziegler et al., 2010). De facto, a consciência fonológica revela-se fundamental para a aprendizagem da associação entre sons e letras e, posteriormente, para a associação entre sequências de letras e palavras, sendo que esta torna-se gradualmente menos exigente à medida que o aluno se torna mais competente e a executa de forma rápida e automática (Hulme & Snowling, 2009).

Os resultados de uma meta-análise com 126 artigos corroboraram a existência de uma correlação estatisticamente significativa, moderada a forte, entre a nomeação rápida e a competência de leitura, nomeadamente, a leitura de palavras e de pseudopalavras, a fluência de leitura de textos e a compreensão da leitura (Araújo et al., 2015). Efetivamente, vários estudos fornecem ainda suporte empírico para o papel preditor da nomeação rápida na fluência de leitura (Koponen et al., 2016; Landerl et al., 2019; Lervåg & Hulme, 2009; McWeeny et al., 2022; Papadopoulos et al., 2016; Tobia & Marzocchi, 2014). Para além disso, um estudo realizado com alunos portugueses mostrou que a consciência fonológica foi o preditor mais importante de todas as medidas de precisão da leitura, enquanto a nomeação rápida estava particularmente relacionada com a fluência de leitura (Moura et al., 2015).

A fluência de leitura implica a conservação de informação na memória e o processamento simultâneo de nova informação. Por conseguinte, não é surpreendente que a memória de trabalho e a memória verbal de curto prazo se relacionem com o desempenho em leitura (Alloway & Alloway, 2010; Gathercole et al., 2006; Swanson & Howell, 2001; Swanson & Jerman, 2007, 2009; Tobia & Marzocchi, 2014). Esta relação tem sido consistentemente encontrada em estudos realizados em ortografias opacas (Mayes et al., 2009; Miller-Shaul, 2005). No entanto, a memória verbal de curto prazo parece desempenhar apenas um papel marginal em leitores de línguas ortograficamente consistentes (Caravolas et al., 2012; Georgiou et al., 2008; Nikolopoulos et al., 2006). Na leitura, assume-se que a memória de trabalho é responsável pela coordenação do processamento fonológico e ortográfico (Amtmann et al., 2007). Assim, a memória de trabalho pode contribuir para a coordenação automática e o esforço mental sustentado necessários no mapeamento e conversão de códigos ortográficos (letras) em códigos fonológicos (Koponen et al., 2016).

A investigação tem também demonstrado a existência de uma relação bidirecional entre as competências de descodificação e de fluência de leitura e o vocabulário. Por exemplo, num estudo longitudinal com alunos holandeses avaliados entre o 1º e o 6º ano de escolaridade, o vocabulário foi um preditor de níveis posteriores de desempenho em leitura de palavras no 1º e 2º anos de escolaridade, e a leitura de palavras foi um preditor de níveis posteriores de desempenho ao nível do vocabulário a partir do 2º ano de escolaridade (Verhoeven et al., 2011). Num outro estudo com alunos portugueses, a fluência de leitura de textos foi um preditor do vocabulário no 1º e no 6º ano de escolaridade (Fernandes et al., 2017). Deste modo, não só o vocabulário é um forte preditor dos níveis de desempenho alcançados em leitura de palavras e textos, como o desempenho obtido nestas últimas competências parece ter um impacto positivo ao nível do vocabulário. De facto, alunos com melhores competências de leitura tendem a envolver-se mais em atividades desse cariz (Leppänen et al., 2005; Mol & Bus, 2011),

o que aumenta as suas oportunidades de contacto com um maior número de palavras em contextos variados, o que, por sua vez, promove o alargamento e enriquecimento do seu conhecimento lexical. Embora o significado de muitas palavras possa ser inferido através do uso de pistas contextuais, estima-se que seja necessário conhecer pelo menos 90% das palavras presentes num texto para que este possa ser compreendido (Nagy & Scott, 2000). Em contrapartida, é igualmente plausível que alunos com maior conhecimento lexical utilizem esse conhecimento para compreender o contexto e, conseqüentemente, antecipar as palavras seguintes quando leem um texto, permitindo-lhes ler mais rapidamente (Tobia & Marzocchi, 2014).

Fluência de leitura: um preditor da compreensão de leitura

Tal como já foi referido, a fluência de leitura constitui um dos pilares para a aquisição das competências de leitura em geral (Gersten et al., 2020), sendo que cada uma das suas três dimensões (a precisão, a velocidade e a prosódia) assume um papel preponderante ao nível do desempenho em compreensão da leitura (Rasinski et al., 2011).

Os resultados de estudos prévios fornecem evidência empírica para o papel preditor da precisão na leitura de palavras no desempenho ao nível da compreensão (Cadime et al., 2017; Fernandes et al., 2017; Padeliadu & Antoniou, 2014; Ribeiro et al., 2016; Santos et al., 2020; Verhoeven & Van Leeuwe, 2008). De acordo com Johns (2008), a compreensão fica comprometida quando o aluno não consegue ler 90% das palavras contidas num texto.

A velocidade na leitura é, geralmente, determinada pelo número de palavras corretamente lidas por minuto (Hasbrouck & Tindal, 2006; Valencia et al., 2010). Esta dimensão da fluência também tem sido identificada como um forte preditor da compreensão da leitura (Berninger et al., 2006; Cadime et al., 2017; Fernandes et al., 2017; Y.-S. G. Kim, 2015; Y.-S. G. Kim & Wagner, 2015; Padeliadu & Antoniou, 2014; Tilstra et al., 2009). Ler as palavras de um texto de

forma automática, sem esforço, permite que os recursos cognitivos possam ser direcionados para os processos envolvidos na compreensão da leitura.

A prosódia inclui uma multiplicidade de construtos tais como a expressividade, a inflexão, o ritmo, as pausas e o fraseamento (Bogan & Bell, 2019). Os resultados de uma meta-análise recente sugeriram a existência de uma correlação moderada entre a prosódia e a compreensão da leitura (Wolters et al., 2022). Para além disso, alguns estudos empíricos têm mostrado que a relação entre a prosódia e a compreensão da leitura não é meramente unidirecional, mas sim bidirecional, particularmente em alunos mais proficientes (Klauda & Guthrie, 2008; Ravid & Mashraki, 2007; Veenendaal et al., 2016). Por um lado, uma leitura prosódica contribui para uma melhor compreensão uma vez que ao ler um texto com expressividade e entoação adequadas, o leitor está a atribuir significado(s) ao que está a ser lido (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Por outro lado, uma melhor compreensão da estrutura semântica e sintática de um texto pode potenciar uma utilização correta da prosódia na leitura (Veenendaal et al., 2016).

A importância da promoção da fluência de leitura

Ler não implica apenas reconhecer palavras, implica a compreensão do seu significado, que é um processo de ordem superior. Assim, a compreensão é o objetivo final da leitura (Gough, & Tunmer, 1986). Vários estudos demonstraram a importância da fluência na compreensão da leitura (Padeliadu, & Antoniou, 2014; Petscher, & Kim, 2011; Price et al., 2015; Rasisnki et al., 2009; Veenendaal et al., 2015), tendo vindo a ser salientada a importância da promoção da fluência nos primeiros anos de escolaridade (Ardoin et al., 2016, 2018), motivando a elaboração de programas de intervenção que visam desenvolver essa competência (Borges & Viana, 2020; Özbek & Girli, 2017; Spencer & Manis, 2010).

Os resultados da investigação fornecem suporte empírico para a utilização de um conjunto de métodos ou estratégias na

promoção da fluência de leitura, quer ao nível da intervenção preventiva, quer ao nível da intervenção remediativa. O método de leituras repetidas é um dos mais referenciados na literatura, consistindo em ler um texto numa quantidade pré-determinada de vezes ou até que seja atingido um determinado nível de fluência (Hawkins et al., 2011; Huemer et al., 2010). Este método tem sido utilizado com alunos de diferentes anos de escolaridade, com dificuldades na fluência de leitura (Lee & Yoon, 2017; Musti-Rao et al., 2009), e sem dificuldades na aprendizagem da leitura (Ardoin et al., 2013; Rasinski & Stevenson, 2005). É ainda recomendada a sua implementação junto de alunos que apresentam dificuldades ao nível da velocidade de leitura, na ausência de dificuldades ao nível da precisão (Kuhn & Stahl, 2003; Szadokierski et al., 2017). Pode assumir diferentes variantes em termos de operacionalização, considerando a modalidade e a metodologia de intervenção adotada: (a) leitura assistida – o aluno lê um texto enquanto o ouve a ser lido em simultâneo; (b) leitura em eco – o aluno ouve o professor ler um excerto de um texto, e de seguida relê esse mesmo excerto ou faz a sua leitura em eco, com o apoio do professor caso seja necessário, e assim sucessivamente para os excertos seguintes; (c) leitura a pares – o aluno lê um excerto e o par acompanha a leitura em silêncio, fornecendo *feedback* e apoio caso seja necessário; (d) leitura em coro/grupo – toda a turma ou um determinado grupo de alunos lê em uníssono um mesmo texto; e (e) leitura de atuação – o aluno prepara a leitura de um texto para o apresentar para um determinado público (Fuchs et al., 2000; Hasbrouck & Tindal, 2006; Johns & Berglund, 2010; Kuhn & Stahl, 2003; Rasinski & Hoffman, 2003; Samuels & Farstrup, 2006; Shanahan, 2002).

O método de leituras repetidas, nas suas diversas variantes, é frequentemente utilizado em paralelo com outras estratégias, tais como a modelagem da leitura (o aluno ouve a leitura de um texto por parte de um leitor proficiente); a leitura prévia de palavras presentes no texto de modo a assegurar que o aluno conhece todas as palavras, em termos de descodificação mas também de significado; a correção imediata dos erros ou das omissões efetuadas

durante a leitura; o feedback ao desempenho do aluno ao longo da leitura, o estabelecimento de objetivos para o treino (por exemplo, em termos de velocidade de leitura); a monitorização sistemática da velocidade de leitura, assim como a gravação e posterior audição da leitura (Akar, 2017; Begeny et al., 2012; Bennett et al., 2017; Erickson et al., 2015; Miciak et al., 2018; Morgan et al., 2012; Özbek & Girli, 2017; Szadokierski et al., 2017). Têm sido ainda propostas algumas recomendações gerais para o treino da fluência, tais como: (a) fornecer materiais diversificados e apropriados ao nível de desempenho em leitura de cada aluno para que estes possam ler de forma independente; (b) proporcionar várias oportunidades para o aluno praticar a leitura repetida de textos progressivamente mais difíceis; (c) promover o desenvolvimento da prosódia através da modelagem e da identificação de pistas dos limites das expressões ou frases (Hudson et al., 2005; Kuhn & Stahl, 2003).

A promoção da fluência de leitura junto de alunos em risco na leitura

A fluência de leitura pode ser usada como um indicador importante para identificar alunos que podem estar em risco na leitura (Crespo et al., 2018). Os estudos desenvolvidos com alunos com dificuldades na leitura avaliam, frequentemente, a fluência de leitura através do cálculo do número de palavras corretamente lidas por minuto (Naveenkumar et al., 2022). Esta avaliação ocorre, normalmente, integrada em rastreios universais no sentido de identificar alunos em risco, no âmbito de uma abordagem multinível (Cadime et al., 2022; D. Kim et al., 2020; Truckenmiller & Brehmer, 2021; Wanzek et al., 2016).

Os modelos de intervenção multinível assentam em evidência científica acerca do papel da intervenção precoce, estruturada em diferentes níveis de apoio conforme o desempenho dos alunos, na redução de dificuldades futuras (Fuchs & Fuchs, 2017). A difusão deste tipo de abordagem em todo o mundo (Gersten et al., 2020; Maki et al., 2022; Truckenmiller & Brehmer, 2021) impulsionou a re-

comendação de adoção destas práticas, através do Decreto-Lei nº 54/2018, nas escolas portuguesas (Carvalho et al., 2022).

Os modelos de intervenção multinível aplicados às dificuldades de aprendizagem na leitura incluem, geralmente, três níveis de apoio (Crespo et al., 2018). As intervenções de nível 1 – ensino universal de qualidade – devem ser fornecidas a todos os alunos. Muito embora a maioria dos alunos adquira as competências esperadas para o seu ano de escolaridade através de instrução regular de qualidade, alguns alunos poderão necessitar ainda de receber apoio adicional – intervenções de nível 2 – em pequenos grupos (Maki et al., 2022). Os alunos que não respondem favoravelmente às intervenções deste nível requerem uma intervenção mais intensiva, frequente e individualizada – intervenções de nível 3 (Crespo et al., 2018; Truckenmiller & Brehmer, 2021). Este último nível de intervenção revela-se um desafio acrescido quando um elevado número de alunos necessita de apoio em escolas com recursos escassos uma vez que estas intervenções implicam um aumento da frequência das sessões assim como uma redução do número de alunos por grupo (Stocker et al., 2022).

Os resultados da investigação têm fornecido evidência científica sistemática para a efetividade das intervenções de nível 2, sendo reportados efeitos moderados a fortes ao nível da leitura até ao 3º ano de escolaridade (Gersten et al., 2020; Slavin et al., 2011; Wanzek et al., 2016). A implementação de intervenções deste nível implica um conjunto de tomadas de decisão acerca dos componentes nucleares e das características da intervenção tais como frequência, duração, responsável, composição dos grupos e estratégias a utilizar (Fuchs & Fuchs, 2017).

A investigação no domínio da leitura sugere a implementação de intervenções multicomponentes que garantem a promoção de competências de descodificação e de compreensão (Hudson et al., 2020; Solari et al., 2022; Stevens et al., 2017; Truckenmiller & Brehmer, 2021; Wanzek et al., 2016). Embora alguns estudos desenvolvidos com recurso ao método de leituras repetidas suportem empiricamente a melhoria do desempenho ao nível da fluência de

leitura e da compreensão em alunos em risco (Hudson et al., 2020; Stevens et al., 2017), a investigação também mostra que este método carece de generalização para novos textos (Martens et al., 2019; Zimmerman et al., 2019). Por conseguinte, tem sido recomendado o uso do método de leituras repetidas em conjunto com outras estratégias, tais como o feedback corretivo, o fornecimento de um modelo de leitura fluente e o ajustamento progressivo do nível de dificuldade dos textos (Naveenkumar et al., 2022; Stevens et al., 2017; Wu et al., 2020).

As diferenças registadas no desempenho de alunos com dificuldades ao nível da fluência de leitura parecem ser influenciadas pela frequência e pelo tempo de implementação da intervenção (Naveenkumar et al., 2022). Os resultados de uma meta-análise realizada por Wanzek e colaboradores (2016) sugerem uma grande variabilidade no número total de horas de intervenção (4 a 80 horas), sendo que competências fundamentais, como a fluência de leitura, podem mostrar progressos num período relativamente curto. As intervenções de nível 2 são geralmente realizadas 3 a 5 vezes por semana com uma duração média de 30 minutos por sessão (variando de 10 a 60 minutos), abarcando um número total de sessões que oscila de 14 a 90 (Gersten et al., 2020; Truckenmiller & Brehmer, 2021; Wanzek et al., 2016).

Em relação ao tamanho dos grupos de intervenção, são sugeridos grupos pequenos, com 2 a 7 alunos (Truckenmiller & Brehmer, 2021; Wanzek et al., 2016), dado que um número reduzido de alunos aumenta a oportunidade de praticar a leitura e facilita o feedback corretivo (Crespo et al., 2018). É também recomendado que as sessões de intervenção sejam efetuadas num espaço que não a própria sala de aula (Truckenmiller & Brehmer, 2021).

As intervenções de nível 2 consomem muitos recursos em termos de pessoas e de tempo (Maki et al., 2022), pelo que Stocker e colaboradores (2022) apontam a possibilidade de diferentes profissionais (por exemplo, professores titulares, professores de educação especial e especialistas em leitura) poderem fornecer este tipo de apoio aos alunos. De facto, os resultados da meta-análise

de Gersten e colaboradores (2020) corroboraram esta proposta, não registrando diferenças no desempenho em leitura dos alunos em função do profissional que implementou a intervenção. Não obstante, alguns procedimentos devem ser tidos em consideração no sentido de assegurar a fidelidade da intervenção tais como (a) a formação dos intervencionistas, (b) a criação de protocolos-padrão de intervenção, e (c) o uso de grelhas de observação da qualidade da implementação, e o recurso a folhas de presença (Stocker et al., 2022; Truckenmiller & Brehmer, 2021).

Dado que a motivação desempenha um papel preponderante no processo de aprendizagem (Nevo et al., 2020; Vaknin-Nusbaum et al., 2018), são ainda recomendadas as seguintes estratégias (a) o elogio específico ao comportamento, (b) o encorajamento ao longo da intervenção, e (c) a definição de objetivos (Stocker et al., 2022).

A intervenção sistemática de promoção da fluência de leitura

Introdução

Esta intervenção foi construída durante o período pandêmico da COVID-19. A preocupação subjacente consubstanciou-se na limitação da prática e treino da leitura impostos pelos constrangimentos causados na Educação. Neste sentido, o 3º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico foi considerado o ano da escolaridade a que deveria ser atribuída uma atenção especial, por várias razões.

Em primeiro lugar, nos primeiros anos de escolaridade, os alunos aprendem competências básicas de leitura, como o reconhecimento automático de palavras. O terceiro ano é um momento em que estas competências se consolidam e onde tende a ocorrer uma transição da leitura supervisionada para a leitura mais independente (Kim et al., 2020, Zimmermann et al., 2019).

Em segundo lugar, no 3º ano de escolaridade, os alunos terão que trabalhar com textos mais longos e complexos, por isso,

terão que alcançar uma maior fluência de leitura, essencial a uma compreensão eficaz. *Há, portanto*, uma mudança de foco da simples descodificação das palavras para a compreensão de textos mais elaborados. A fluência de leitura desempenha um papel crucial neste processo, permitindo que os alunos se concentrem na compreensão dispensando os esforços da descodificação (Suggate, 2016).

Finalmente, promover a fluência de leitura envolve uma abordagem multifacetada que integra práticas na escola e em casa. Para além da prática regular da leitura, a literatura tem evidenciado a eficácia da modelagem e da leitura guiada para fomentar a fluência de leitura (Beach & Philippakos, 2021).

Neste sentido, foi construída uma intervenção sistemática de promoção da fluência de leitura que se baseou na utilização de textos breves e diferentes em cada sessão, bem como na utilização de diferentes tipos de texto (narrativo, poético, dramático, informativo). A opção pela diversificação do género de texto relacionou-se com a possibilidade de aumentar o contacto dos alunos com estruturas textuais distintas e a necessidade de adequar a leitura a esses géneros, promovendo uma reflexão crítica sobre as exigências específicas de leitura em função do tipo de texto (Gersten et al., 2020; Zimmerman et al., 2019).

Em vez de ser valorizada a leitura repetida de textos até se obter a proficiência na leitura desses mesmos textos, optou-se pelo aumento de contacto dos alunos com mais textos e mais diversificados, no sentido de fomentar a leitura de palavras diferentes e desafiantes, num contexto de apoio, em que a modelagem foi a estratégia de eleição para promover a precisão, velocidade e prosódia (Zimmermann et al., 2021).

Esta intervenção integrou ainda estratégias que apelassem ao prazer da leitura, sendo proporcionadas oportunidades de sucesso, leituras interativas e a promoção da autorreflexão e autoavaliação da leitura. Consideramos que, através da criação de uma rotina sistemática e estruturada de intervenção, associada a rotinas de leitura no contexto familiar, se reuniam as melhores estratégias

para promover a fluência de leitura (Gersten et al., 2020, Kim et al., 2020, Wanzek et al., 2016).

Organização da intervenção

Este programa de intervenção organiza-se em 22 sessões com o objetivo de promover competências de leitura de palavras e a fluência de leitura de textos, junto de alunos em risco de apresentarem dificuldades na aprendizagem da leitura. Sugere-se que esta intervenção possa ser implementada em pequenos grupos (4 elementos no máximo) de alunos do 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Os grupos de crianças devem ser constituídos com base no desempenho em leitura, isto é, as crianças de cada grupo devem ter desempenhos semelhantes ao nível da fluência de leitura. A duração de cada sessão é de aproximadamente 50 minutos, sugerindo-se a sua implementação num espaço exterior à sala de aula, com uma frequência bissemanal (2 vezes por semana), com pelo menos um dia de intervalo entre cada sessão (de forma a fomentar o treino autónomo dos alunos).

Esta intervenção pode ser implementada por diferentes profissionais – docentes, psicólogos, terapeutas da fala, entre outros – com experiência e formação na aprendizagem formal da leitura, bem como após um processo de capacitação para implementarem esta intervenção em particular. A possibilidade de o programa ser implementado por diferentes profissionais facilita a sua exequibilidade em contexto escolar.

Pretende-se que este documento apoie os profissionais na preparação e na implementação de cada sessão, assegurando, assim, uma maior homogeneidade, e conseqüente fidelidade, na implementação da intervenção.

Esta intervenção baseia-se na exploração de um texto por sessão (entre a sessão 1 e 20). A opção por diferentes géneros textuais relacionou-se com a possibilidade de estimular a fluência e a compreensão da leitura de acordo com o tipo de texto apresentado, bem como introduzir novos conhecimentos e experiências junto

dos alunos. De seguida apresentam-se a tipologia de texto e o número de palavras de cada texto utilizado na intervenção, de forma a constituir-se como uma referência para a utilização de textos. A proposta que se apresenta baseia-se numa lógica crescente de complexidade e extensão dos textos.

Nº DA SESSÃO	TIPOLOGIA DE TEXTO	Nº DE PALAVRAS
1	NARRATIVO	67
2	NARRATIVO COM DIÁLOGO	84
3	POÉTICO	62
4	NARRATIVO	78
5	DRAMÁTICO	83
6	NARRATIVO COM DIÁLOGO	86
7	EXPOSITIVO/INFORMATIVO	81
8	NARRATIVO COM DIÁLOGO	94
9	EXPOSITIVO/INFORMATIVO	99
10	DRAMÁTICO	93
11	NARRATIVO	103
12	POÉTICO	109
13	EXPOSITIVO/INFORMATIVO	105
14	NARRATIVO COM DIÁLOGO	128
15	POÉTICO	154
16	NARRATIVO COM DIÁLOGO	162
17	DRAMÁTICO	166
18	EXPOSITIVO/INFORMATIVO	188
19	POÉTICO	207
20	NARRATIVO COM DIÁLOGO	207

Para a implementação de cada sessão, o profissional deve assegurar o acesso aos seguintes materiais: i) Computador; ii) Textos para a exploração na sessão, em suporte de papel ou digital; iii) Registo de presenças; iv) Grelha de avaliação da fluência de leitura; v) Texto em suporte de papel para os alunos treinarem a leitura entre as sessões.

Estrutura das sessões

A organização geral das sessões é transversal a toda a intervenção, seguindo as etapas e tarefas seguintes:

1. Avaliação da leitura

Com a exceção da primeira sessão do programa, todas as sessões se iniciam com a avaliação da leitura dos alunos, após treino em contexto extra sessão. Neste momento inicial, cada aluno deve ler o texto explorado na sessão anterior e que foi alvo de treino em contexto extra sessão e, no final, proceder à autoavaliação da leitura, com o profissional, comparando a sua autoavaliação com a avaliação obtida no final da sessão anterior. Para o efeito, o profissional deve recorrer à grelha de avaliação da leitura de cada aluno (preenchida no final de cada sessão).

2. Exploração de conhecimentos prévios

Nesta fase, o título do novo texto para a sessão é apresentado às crianças, explorando-se, em grupo, o vocabulário que este sugere e que está associado ao tema do texto. É esperado que esta etapa contribua para a ativação de conhecimentos prévios dos alunos relativamente à temática do texto. No caso de haver pouca participação autónoma por parte dos alunos, o profissional pode ir sugerindo ou complementando com algumas informações sobre o tema a explorar.

3. Desafios de leitura

De seguida, são apresentadas aos alunos quatro palavras retiradas do texto, que podem suscitar maiores dificuldades na leitura e/ou na compreensão. Em cada palavra, o profissional deve ser o primeiro a ler, em voz alta. De seguida, deve convidar um dos alunos a ler cada palavra, assegurando a rotatividade dos alunos de palavra para palavra. Após a leitura da palavra pelo profissional e pelo aluno, o profissional questiona o grupo acerca do significado da palavra: “O que significa a palavra...? O que vos faz lembrar?”. O profissional deve privilegiar e incentivar a participação dos alunos,

e complementar com informação nova. Uma vez explorado o significado, o profissional deve explicar as particularidades da estrutura fonológica da palavra, garantindo que todos os alunos compreendem, adequadamente, a forma como esta deve ser lida. No final da exploração da totalidade das palavras, o profissional solicita que cada aluno leia novamente a lista das quatro palavras.

4. Leitura do texto

Para a leitura do texto, sugerem-se várias modalidades de leitura, cujo grau de complexidade é sequencial.

Modelo fluente: O profissional, enquanto modelo fluente, lê o texto na íntegra pela primeira vez.

Leitura em eco: O profissional lê a primeira frase ou segmento do texto e, em coro, os alunos repetem. A seguir, o profissional lê a primeira e a segunda frase/segmento do texto e os alunos, em coro, repetem. E assim sucessivamente até que, por fim, o profissional lê o texto completo e os alunos, em coro, repetem.

Leitura individual: Cada aluno lê o texto todo – nesta tarefa, o profissional deve registar, em cada sessão, a ordem pela qual os alunos leram o texto e assegurar a variabilidade dessa ordem ao longo das várias sessões. Nas sessões em que as limitações de tempo impedem a leitura individual da totalidade do texto, cada aluno deve ler um segmento de texto.

5. Reconto do texto

Nesta fase, com o objetivo de promover a compreensão da leitura, os alunos, em grupo, devem recontar o texto. O profissional deve moderar esta atividade, convidando os alunos a participar, garantindo, tanto quanto possível, uma participação equitativa e fornecendo pistas, quando necessário: *“Agora, gostava que vocês, em grupo, me contassem a história que estivemos a ler. Podem ajudar-se uns aos outros para se lembrarem dos vários acontecimentos da história. Quem quer começar? Como começava a história?”*

6. Leitura dividida

No sentido de se realizarem leituras repetidas do texto esta atividade deve ser realizada em todas as sessões, embora a modalidade de repetição possa ser diversificada. De seguida, apresentam-se as estratégias utilizadas na intervenção, em função do género de texto.

No caso dos textos *narrativos*, uma sugestão relaciona-se com a divisão do texto em segmentos devidamente identificados com cores diferentes. O profissional distribui os vários segmentos de texto pelos alunos, que leem o texto de seguida. Cada aluno lê o segmento que lhe foi atribuído. Poderá ser necessário proceder a várias leituras do texto para assegurar que todos os alunos têm oportunidade de ler um excerto.

Quando o texto é *narrativo com diálogo*, as falas e o texto do narrador são distribuídos pelos diferentes alunos. Todos os alunos devem passar pelas opções e o profissional deve explorar com os alunos como será a leitura de cada personagem, considerando a situação e emoções experienciadas pela personagem.

Quando se trata de um texto *poético*, sugere-se que o texto seja dividido no número de partes equivalente ao número de alunos. O profissional deve efetuar uma leitura entoada e bem estruturada, possibilitando a observação de padrões eficazes de leitura. Para cada parte do texto previamente definida deve ser escolhido um possível cenário para a leitura, tal como ler como se estivesse triste; muito feliz; a pisar areia a escaldar; com cócegas nos pés; cheio de sono; com frio, etc... Recomenda-se a repetição da leitura o número de vezes necessário para que todos os alunos leiam um segmento. Outra sugestão para fomentar a leitura repetida de textos poéticos é a utilização de músicas. Inicialmente é explorado o conteúdo do texto, a mensagem transmitida. Posteriormente, sugere-se que se ouça a música através de um recurso audiovisual. Após a audição da música, o profissional convida os alunos a ouvirem e cantarem em simultâneo.

Recomenda-se que na exploração do texto *dramático* o profissional distribua os alunos pelos personagens e pelo narrador.

Segue-se a leitura, com cada aluno a ler as intervenções do personagem que lhe foi atribuído. Repete-se o exercício o número de vezes necessário para que todos os alunos rodem de personagem. O profissional deve lembrar que as indicações do nome dos personagens e as didascálias não se leem.

Quando se tratar de um texto *informativo*, o profissional deve convidar cada aluno, um a um, a ler o texto como se estivesse a apresentar o Jornal da Tarde/Telejornal. Para o efeito, o profissional deve começar por solicitar aos alunos que identifiquem o/a seu/sua jornalista preferido, caso conheçam e saibam o nome, para que tentem imitá-lo/a na sua leitura. Caso não identifiquem o/a jornalista, os alunos devem, de igual modo, ler o texto como se estivessem a apresentar o noticiário.

7. Avaliação da fluência de leitura

No final de cada sessão, cada aluno, individualmente, lê o texto durante um minuto, após o qual termina a leitura, independentemente de ter chegado ou não ao final do texto. Esta leitura é gravada pelo profissional. O profissional explica que “é importante ouvirmos a nossa própria leitura para identificarmos o que já lemos bem, *assim como o que ainda temos dificuldades e que podemos melhorar*”.

Após a leitura, o profissional partilha a gravação com os alunos para que possam ouvir a leitura realizada. Deve ser registado o número de palavras corretas que cada aluno lê nesse minuto. Com recurso à grelha de avaliação da fluência de leitura, o profissional esclarece as várias dimensões da prosódia e o significado de fluência de leitura (cf. Tabela 1). Após esta explicação, o profissional convida o aluno a autoavaliar-se, numa escala de 1 (preciso de melhorar muito o meu desempenho) a 4 (desempenho muito bom). Este processo repete-se, sequencialmente, para cada aluno.

Tabela 1. Grelha de avaliação da fluência de leitura (Anexo 1)

DIMENSÃO	DESCRIÇÃO
EXPRESSIVIDADE	<i>“QUANDO LEMOS, DEVEMOS ESFORÇAR-NOS POR PARECER QUE ESTAMOS A FALAR, A CONVERSAR COM UM AMIGO, DEVEMOS TER UM TOM E VOLUME APROPRIADOS. COM BASE NA TUA LEITURA, E DEPOIS DE TE TERES OUVIDO, SE TIVESSES DE DAR UMA NOTA À TUA EXPRESSIVIDADE, QUAL SERIA?”</i>
CONSTRUÇÃO DE FRASES	<i>“DEVEMOS, TAMBÉM, MOSTRAR QUE SABEMOS OS LIMITES DAS FRASES, QUE RESPEITAMOS A PONTUAÇÃO, AS VÍRGULAS, OS PONTOS FINAIS – TEMOS DE MARCAR O FIM DAS FRASES. COM BASE NA TUA LEITURA, E DEPOIS DE TE TERES OUVIDO, SE TIVESSES DE DAR UMA NOTA À TUA CONSTRUÇÃO DE FRASES, QUAL SERIA?”</i>
PRECISÃO	<i>“DEVEMOS TER O CUIDADO DE LER SEM ERROS, SEM NOS ENGANARMOS A LER AS PALAVRAS, COMO SE DESLIZÁSSEMOS SOBRE O TEXTO. COM BASE NA TUA LEITURA, E DEPOIS DE TE TERES OUVIDO, SE TIVESSES DE DAR UMA NOTA À TUA PRECISÃO, QUAL SERIA?”</i>
RITMO	<i>“DEVEMOS MANTER O RITMO DE LEITURA AO LONGO DO TEXTO, A MESMA FORMA DE LEITURA. ISTO É, NÃO DEVEMOS LER MUITO RÁPIDO, MAS TAMBÉM NÃO DEVEMOS FAZER PAUSAS MUITO LONGAS ENTRE AS PALAVRAS, OU FAZER PAUSAS ONDE NÃO EXISTE PONTUAÇÃO PARA O FAZERMOS. COM BASE NA TUA LEITURA, E DEPOIS DE TE TERES OUVIDO, SE TIVESSES DE DAR UMA NOTA AO TEU RITMO, QUAL SERIA?”</i>
FLUÊNCIA	<i>A NOSSA FLUÊNCIA CORRESPONDE AO NÚMERO DE PALAVRAS CORRETAS QUE LEMOS, EM FUNÇÃO DO TEMPO QUE DEMORAMOS. ISTO QUER DIZER QUE TEMOS DE LER COM VELOCIDADE, MAS NÃO NOS PODEMOS ESQUECER QUE ALÉM DA VELOCIDADE TAMBÉM DEVEMOS LER SEM ERROS, PARA QUE QUEM NOS ESTÁ A OUVIR, CONSIGA OUVIR E PERCEBER A HISTÓRIA QUE ESTAMOS A CONTAR. ENTÃO, PARA CALCULARMOS A NOTA DA TUA FLUÊNCIA, EU VOU COLOCAR AQUI O NÚMERO DE PALAVRAS QUE LESTE CORRETAMENTE E O TEMPO QUE PASSOU ENQUANTO LIAS O TEXTO.</i>

Adaptado de Zimmerman et al. (2019).

Os alunos levam uma cópia impressa do texto para casa e são incentivados a praticar a leitura até à sessão seguinte. O texto alvo de prática em casa, é relido por cada aluno no início de cada nova sessão, seguido de uma análise do progresso da última leitura. O profissional regista o desempenho e discute com cada aluno as alterações na fluência de leitura e a contribuição do trabalho de casa (cf. Anexo 1).

O profissional deve reforçar a importância destas avaliações e destes registos. De semana para semana, os alunos poderão observar as várias avaliações das suas leituras e perceber se, com o tempo e com o treino, o seu desempenho está a melhorar, entre o treino inicial de cada texto e a avaliação na sessão seguinte, após treino. Deve ser reforçado o potencial de melhoria associado ao treino individual.

8. Avaliação da intervenção

Na última sessão de intervenção, para se proceder à avaliação do processo de intervenção, sugere-se uma atividade dinâmica. O profissional indica aos alunos que o lado direito da sala representa o polo positivo, o lado esquerdo da sala o polo negativo, e o centro o ponto neutro (i.e., nem positivo nem negativo). Sugere-se a adequação das instruções à dimensão do espaço físico disponível. O profissional solicita às crianças que se movimentem para um dos lados, em função da sua opinião relativamente às seguintes questões e afirmações:

1. Como decorreram as sessões...
2. A minha participação nas sessões...
3. O treino da leitura após (ou entre) as sessões foi...
4. O papel do/a profissional (psicólogo/docente/outro) nas sessões...
5. O meu desempenho em leitura após as sessões...

Posteriormente, o profissional entrega a cada aluno o diploma de participação nas sessões e valoriza o empenho e envolvimento dos alunos ao longo do processo de intervenção, realçando a necessidade de continuar com o treino da fluência de leitura de forma autónoma.

Implementação da intervenção de promoção da fluência de leitura: Principais resultados encontrados

Nesta secção pretende-se refletir sobre os resultados encontrados até ao momento através da implementação desta intervenção, com grupos de alunos distintos. Será brevemente apresentado um estudo desenvolvido durante a pandemia COVID-19, com alunos com desempenho típico e um segundo estudo desenvolvido com alunos em risco de apresentarem dificuldades na fluência de leitura, numa era pós-pandémica.

A primeira vez que esta intervenção foi implementada, Portugal vivia tempos em que os processos de ensino e aprendizagem alternavam entre momentos presenciais e à distância. Neste sentido, foi nosso objetivo perceber a eficácia desta intervenção sistemática em duas modalidades distintas: remotamente e de modo presencial (Cruz et al., 2022). Participaram neste estudo 207 alunos do 3º ano de diferentes Agrupamentos de Escolas do país que integraram os grupos de intervenção à distância, presencial ou o grupo de controlo.

O programa envolveu duas sessões de intervenção por semana, durante 10 semanas (para um total de 20 sessões). Cada sessão utilizou um texto breve diferente (variação = 62–204 palavras), com complexidade crescente ao longo do tempo. Os textos selecionados eram de géneros diversos (9 narrativos, 4 poéticos, 4 informativos e 3 dramáticos). As sessões duraram entre 50 a 60 minutos cada, o que significa que, em média, os alunos beneficiaram aproximadamente de 18 horas de intervenção.

As sessões de intervenção foram implementadas por psicólogos e professores (professores do ensino regular e especial). A intervenção ocorreu fora da sala de aula, remota ou presencialmente. As intervenções remotas ocorreram através da plataforma ZOOM num horário acordado com os pais dos alunos, seja no período após o horário escolar e/ou durante o fim de semana. As intervenções presenciais ocorreram durante o horário escolar num horário articulado com os professores titulares de turma. Em am-

bas as modalidades, a intervenção foi realizada com grupos de dois a quatro alunos. Cada sessão teve a mesma estrutura básica, descrita anteriormente.

Para garantir a fidelidade da implementação da intervenção, tanto remota como presencial, a equipa de investigação desenvolveu uma formação de 25 horas (sendo 10 horas anteriores ao início da intervenção) e supervisão (sessões mensais de 3 horas) para cada profissional. A equipa também construiu um manual prático orientado que explicava cada atividade e tinha guiões de sessão adequadamente estruturados e organizados. Foi ainda construída uma grelha de monitorização da implementação de cada sessão, que era preenchida por cada profissional, no final de cada sessão. Neste documento, eram registadas as estratégias utilizadas, a duração da sessão e o número de alunos que compareceram a cada sessão (Anexo 2). Por fim, para cada sessão, foram registadas a precisão, a fluência e a prosódia de cada aluno para o texto. Essas etapas foram adotadas para garantir a adesão ao protocolo de intervenção (Suggate, 2016).

Em ambos os grupos de intervenção, todas as medidas de leitura – decodificação leitora, precisão e fluência de leitura – mostraram ganhos do pré-teste para o pós-teste. Os resultados também sugeriram que a eficácia da intervenção foi semelhante nas modalidades remota e presencial. Estas evidências destacam a relevância de intervenções sistemáticas no aumento da fluência de leitura e apoiam a utilização de intervenções remotas como uma alternativa adequada às intervenções presenciais, designadamente em tempos incertos, como os que foram vivenciados entre 2020 e 2022.

Embora este estudo tenha permitido perceber a relevância das intervenções à distância, envolveu alunos com desempenho típico, não tendo sido possível perceber as implicações específicas para os alunos com dificuldades na fluência de leitura. Neste sentido, considerou-se necessário ajustar a intervenção, reduzindo a extensão dos textos utilizados em cada sessão e substituindo alguns textos. Além disso, o programa foi ampliado para incorporar uma sessão preliminar (sessão 0) para envolver os alunos, e uma sessão

final (sessão 22). Esta sessão final teve como objetivo não só avaliar as percepções e a participação dos alunos, mas também celebrar e valorizar o seu progresso e reconhecer o envolvimento dos alunos através da atribuição de certificados de conclusão da intervenção (a organização da intervenção apresentada anteriormente segue esta estrutura final).

A intervenção implicou a implementação de diversas estratégias similares às da intervenção com alunos com desempenho típico, incluindo a exploração de palavras desafiantes, leitura modelo, leitura dividida, leitura guiada e auto e heteroavaliação da proficiência em leitura. Para avaliar a eficácia da intervenção desenvolveu-se um estudo randomizado com dois grupos (Cruz et al., 2023), compreendendo um grupo de intervenção ($n = 162$) e um grupo de controlo, cuja intervenção foi adiada ($n = 183$). O grupo de controlo beneficiou igualmente da intervenção, após o término das sessões do grupo experimental. Ambos os grupos foram submetidos a avaliações pré e pós-teste de precisão de leitura de palavras e na fluência de leitura. Além disso, foi avaliado um grupo separado de alunos sem dificuldades de leitura ($n = 225$). Os resultados da intervenção evidenciam uma melhoria significativa na precisão da leitura de palavras e no desempenho na fluência de leitura, no grupo de intervenção em comparação com o grupo de controlo. Os resultados deste estudo sugerem que o programa de intervenção permite promover competências fundamentais como a precisão da leitura de palavras, que, por sua vez, facilita o desenvolvimento de competências mais complexas, como a fluência na leitura, em alunos em risco de apresentarem dificuldades neste domínio.

Os dois estudos realizados permitem constatar que intervenções sistemáticas, no 3º ano de escolaridade, promovem a fluência de leitura e podem ajudar a prevenir dificuldades de aprendizagem neste domínio, garantindo que todos os alunos têm acesso a estratégias eficazes e baseadas cientificamente. Estas práticas podem ser incorporadas tanto no currículo geral, como no desenvolvimento de intervenções de suporte específicas para alunos em risco.

Considerações finais

As escolas encontram diariamente o desafio de promover a leitura, para que os alunos sejam capazes de compreender o que leem e usem a leitura como ferramenta de aprendizagem, participação cívica e construção de conhecimento. Face à pluralidade de proveniências das crianças, à heterogeneidade de competências que apresentam, ensinar competências de fluência de leitura é, simultaneamente, uma necessidade e um meio para capacitar os alunos para conseguirem aprender competências de leitura mais complexas. Este desafio é partilhado por diretores escolares, docentes e técnicos especializados que trabalham em contexto escolar, mas é também uma preocupação da academia que procura encontrar respostas eficazes para problemas concretos. Neste sentido, este livro congrega o resultado do trabalho de investigação desenvolvido desde 2020, no âmbito do projeto PAL – Promover a Leitura, desenvolvido no Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento, da Universidade Lusíada. Este projeto é realizado em colaboração com investigadoras de outros centros de investigação e universidades do país, designadamente com o Centro de Investigação em Psicologia e o Instituto de Educação da Universidade do Minho e a Centro de Psicologia da Universidade do Porto da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Acreditamos que uma relação equilibrada entre a investigação e a prática fomenta a transferência do conhecimento e, por sua vez, uma educação de qualidade, preparando os alunos para enfrentar os desafios do mundo atual e incentivando a busca constante pelo conhecimento. Esta transferência beneficia tanto alunos, quanto

docentes e investigadores. Desde logo, a academia está constantemente envolvida em investigações sobre práticas inovadoras e eficazes. Transferir esse conhecimento para as salas de aula garante que os materiais didáticos estejam atualizados e alinhados com as últimas evidências empíricas e teorias, abrindo ainda a porta a estratégias que extravasem os limites do currículo tradicional.

Muitos dos desafios globais enfrentados pela sociedade moderna requerem uma compreensão profunda e interdisciplinar. A abertura das escolas a novas possibilidades, sustentadas teoricamente, melhora as possibilidades de investigação e a construção de um conhecimento baseado em dados, em realidades concretas e em problemas reais. O exemplo aqui partilhado no âmbito da promoção da fluência de leitura espelha uma relação profícua entre diversos agrupamentos de escolas e um conjunto de investigadoras que apresentam objetivos comuns e circunscritos ao interesse em ajudar a construir percursos académicos de sucesso, em que as idiossincrasias dos alunos são atendidas e utilizadas para tomar decisões e planear intervenções suscetíveis de promover o desempenho escolar, nomeadamente num domínio tão relevante e transversal como a leitura.

Anexos

Anexo 1 – Grelha de avaliação da fluência de leitura

CÓDIGO		Promoção da Fluência de Leitura Avaliação da Leitura												
LEITURA NA SESSÃO							APÓS TREINO EM CASA							
Sessão	Expressividade	Construção Frases	Precisão	Ritmo	Palavras lidas corretamente	Tempo Seg	Fluência	Expressividade2	Construção Frases 2	Precisão2	Ritmo2	Palavras lidas corretamente	Tempo Seg	Fluência
Sessão 1						60	0,00						60	0,00
Sessão 2						60	0,00						60	0,00
Sessão 3						60	0,00						60	0,00
Sessão 4						60	0,00						60	0,00
Sessão 5						60	0,00						60	0,00
Sessão 6						60	0,00						60	0,00
Sessão 7						60	0,00						60	0,00
Sessão 8						60	0,00						60	0,00
Sessão 9						60	0,00						60	0,00
Sessão 10						60	0,00						60	0,00
Sessão 11						60	0,00						60	0,00
Sessão 12						60	0,00						60	0,00
Sessão 13						60	0,00						60	0,00
Sessão 14						60	0,00						60	0,00
Sessão 15						60	0,00						60	0,00
Sessão 16						60	0,00						60	0,00
Sessão 17						60	0,00						60	0,00
Sessão 18						60	0,00						60	0,00
Sessão 19						60	0,00						60	0,00
Sessão 20						60	0,00						60	0,00

Anexo 2 – Grelha de monitorização da implementação de cada sessão



Universidade Lusíada - Norte
Porto



Universidade do Minho
Escola de Psicologia



U.PORTO
Instituto de Psicologia e do Conselho de Educação e Formação do Douro

Promoção da Fluência de Leitura Monitorização da Intervenção

	Sessão 0	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	Sessão 9	
DATA											
Atividades realizadas (assinalar com x)	<input type="checkbox"/> Brasão <input type="checkbox"/> Estrutura das sessões <input type="checkbox"/> Grelha de avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Desafios leitura <input type="checkbox"/> Fluência <input type="checkbox"/> Reconto <input type="checkbox"/> Avaliação
Número de alunos presentes											
Os alunos envolveram-se nas atividades		Sim/não									
Foi cumprido o tempo da sessão (50 min)		Sim/não									
O texto utilizado mostrou-se adequado		Sim/não									
As estratégias utilizadas mostram-se eficazes		Sim/não									
Avaliação da sessão (Resp. intervenção)		Muito eficaz Eficaz Pouco eficaz									

Referências bibliográficas

- Akar, C. (2017). Determining the effectiveness of audio-recording method in the treatment of reading disability. *Reading Improvement, 54*(2), 45–55. <https://www.researchgate.net/publication/325103543>
- Alloway, T. P., & Alloway, R. G. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology, 106*(1), 20–29. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.11.003>
- Amtmann, D., Abbott, R. D., & Berninger, V. W. (2007). Mixture growth models of RAN and RAS row by row: Insight into the reading system at work over time. *Reading and Writing, 20*(8), 785–813. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9041-y>
- Araújo, S., Reis, A., Petersson, K. M., & Faisca, L. (2015). (2015). Rapid automatized naming and reading performance: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 107*(3), 868–883. <https://doi.org/10.1037/edu0000006>
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Foster, T. E., & Zawoyski, A. M. (2016). Repeated versus wide reading: A randomized control design study examining the impact of fluency interventions on underlying reading behavior. *Journal of School Psychology, 59*, 13–38. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.002>
- Ardoin, S. P., Binder, K. S., Zawoyski, A. M., & Foster, T. E. (2018). Examining the maintenance and generalization effects of repeated practice: A comparison of three interventions. *Journal of School Psychology, 68*, 1–18. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.12.002>
- Ardoin, S. P., Morena, L. S., Binder, K. S., & Foster, T. E. (2013). Examining the impact of feedback and repeated readings on oral rea-

- ding fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 391–395. [https://doi.org/10.1037/spqOO\(X\)027](https://doi.org/10.1037/spqOO(X)027)
- Beach, K. D., and Philippakos, Z. A. T. (2021). Effects of a summer reading intervention on the reading performance of elementary grade students from low-income families. *Reading and Writing Quarterly*, 37(2), 169-189. doi: 10.1080/10573569.2020.1760154
- Begeny, J. C., Ross, S. G., Greene, D. J., Mitchell, R. C., & Whitehouse, M. H. (2012). Effects of the helping early literacy with practice strategies (HELPS) reading fluency program with Latino English language learners: A preliminary evaluation. *Journal of Behavioral Education*, 21(2), 134–149. <https://doi.org/10.1007/s10864-011-9144-7>
- Bennett, J. G., Gardner III Gwendolyn Cartledge Rajiv Ramnath, R., & Council III, M. R. (2017). Second-grade urban learners: Preliminary findings for a computer-assisted, culturally relevant, repeated reading intervention. In *EDUCATION AND TREATMENT OF CHILDREN* (Vol. 40, Issue 2).
- Berninger, V. W., Abbott, R. D., Vermeulen, K., & Fulton, C. M. (2006). Paths to reading comprehension in at-risk second-grade readers. *Journal of Learning Disabilities*, 39(4), 334–351. <https://doi.org/10.1177/00222194060390040701>
- Bogan, B., & Bell, D. (2019). Fluency in early childhood: Contributions from the research to support emerging and struggling readers. *International Journal of Science Arts and Commerce*, 4(10), 11–20. www.ij sac.net
- Borges, M., & Viana, F. L. (2020). *Ouvintes sortudos: Um programa de promoção da fluência em leitura – 2.o ano* (Ministério da Educação/Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, Ed.; 1st ed.). Coleção Estudos PNPSE. <https://pnpse.min-educ.pt/estudo5>
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Ministério da Educação e Ciência.
- Cadime, I., Ribeiro, I., Cruz, J., Cosme, M. do C., Meira, D., Viana, F. L., & Santos, S. (2022). An intervention in reading disabilities using a digital tool during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862383>

- Cadime, I., Rodrigues, B., Santos, S., Viana, F. L., Chaves-Sousa, S., Cosme, M. C., & Ribeiro, I. (2017). The role of word recognition, oral reading fluency and listening comprehension in the simple view of reading: A study in an intermediate depth orthography. *Reading and Writing, 30*(3), 591–611. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9691-3>
- Calet, N., Gutiérrez-Palma, N., & Defior, S. (2017). Effects of fluency training on reading competence in primary school children: The role of prosody. *Learning and Instruction, 52*, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>
- Cameira, E., & Cardoso, G. (2014). A sociologia da leitura e o (novo) paradigma digital: uma relação a explorar. In G. Cardoso, *O Livro, o Leitor e a Leitura Digital* (pp. 4-25). Lisboa: Gulbenkian.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavský, M., Onochie-Quintanilla, E., Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., & Hulme, C. (2012). Common Patterns of Prediction of Literacy Development in Different Alphabetic Orthographies. *Psychological Science, 23*(6), 678–686. <https://doi.org/10.1177/0956797611434536>
- Carvalho, M., Cruz, J., Azevedo, H., & Fonseca, H. (2022). Measuring inclusive education in Portuguese schools: Adaptation and validation of a questionnaire. *Frontiers in Education, 7*. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.812013>
- Crespo, P., Jiménez, J. E., Rodríguez, C., Baker, D., & Park, Y. (2018). Differences in growth reading patterns for at-risk Spanish-Monolingual children as a function of a tier 2 intervention. *Spanish Journal of Psychology, 21*. <https://doi.org/10.1017/sjp.2018.3>
- Cruz, J., Mendes, S., Alves, D., Marques, S., Cadime, I. (2023) Fluency training for struggling readers: Examining the effects of a tier-2 intervention in third graders. *Education Sciences, 13*(9), 908-923. <https://doi.org/10.3390/educsci13090908>
- Cruz, J., Mendes, S.A., Marques, S., Alves, D. & Cadime, I. (2022). Face-to Face versus remote: Effects of an intervention in reading fluency during COVID-19 pandemic. *Frontiers in Education, 6*. doi: 10.3389/educ.2021.817711

- Daane, M. C. (2005). *The nation's report card. Fourth-grade students reading aloud: NAEP 2002 special study of oral reading*. National Center for Education Statistics.
<https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2010.02310.x>
- Eason, S. H., Sabatini, J., Goldberg, L., Bruce, K., & Cutting, L. E. (2013). Examining the relationship between word reading efficiency and oral reading rate in predicting comprehension among different types of readers. *Scientific Studies of Reading, 17*(3), 199–223. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.652722>
- Erickson, J., Mark, K., Mclaughlin, D. T. F., & Fuehrer, K. (2015). An evaluation of Read Naturally® on increasing reading fluency for three primary students with learning disabilities. *Educational Research Quarterly, 39*(1), 3–20.
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., Marques, C., & Araújo, L. (2017). Reading development in European Portuguese: Relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing, 30*(9), 1987–2007. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9763-z>
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S. (2017). Critique of the national evaluation of response to intervention: A case for simpler frameworks. *Exceptional Children, 83*(3), 255–268. <https://doi.org/10.1177/0014402917693580>
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., & Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An evidence-based practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*(2), 85–91.
- Gathercole, S. E., Alloway, T. P., Willis, C., & Adams, A. M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 93*(3), 265–281. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.08.003>
- Georgiou, G. K., Parrila, R., & Papadopoulos, T. C. (2008). Predictors of Word Decoding and Reading Fluency Across Languages Varying in Orthographic Consistency. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 566–580. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.566>
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interven-

- tions for students in the primary grades. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(2), 401–427. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591>
- Godde, E., Bosse, M. L., & Bailly, G. (2020). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399–426. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09968-1>
- Gonçalves, D. (2013). *A importância da leitura nos anos iniciais escolares*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Groen, M. A., Veenendaal, N. J., & Verhoeven, L. (2019). The role of prosody in reading comprehension: Evidence from poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 42(1), 37–57. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12133>
- Gudakovska, I. (1996). Students' reading habits in Latvia. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(1), 64–66. <http://www.jstor.org/stable/40012115>
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636–644. <https://doi.org/10.1598/RT.59.7.3>
- Hawkins, R. O., Hale, A., Sheeley, W., & Ling, S. (2011). Repeated reading and vocabulary-previewing interventions to improve fluency and comprehension for struggling high-school readers. *Psychology in the Schools*, 48(1), 59–77. <https://doi.org/10.1002/pits.20545>
- Hudson, A., Koh, P. W., Moore, K. A., & Binks-cantrell, E. (2020). Fluency interventions for elementary students with reading difficulties: A synthesis of research from 2000–2019. In *Education Sciences* (Vol. 10, Issue 3). MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/educsci10030052>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. <https://doi.org/10.1598/rt.58.8.1>
- Huemer, S., Aro, M., Landerl, K., & Lyytinen, H. (2010). Repeated reading of syllables among finnish-speaking children with poor reading skills. *Scientific Studies of Reading*, 14(4), 317–340. <https://doi.org/10.1080/10888430903150659>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. Wiley-Blackwell.

- Johns, J. L. (2008). *Basic reading inventory (10th Ed.)*. Kendall Hunt.
- Johns, J. L., & Berglund, R. L. (2010). *Fluency: Differentiated interventions and progress-monitoring assessments*. Kendall Hunt.
- Kim, D., An, Y., Shin, H. Y. G., Lee, J., & Park, S. (2020). A meta-analysis of single-subject reading intervention studies for struggling readers: using Improvement Rate Difference (IRD). In *Heliyon* (Vol. 6, Issue 11). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05024>
- Kim, Y.-S. G. (2015). Developmental, component-based model of reading fluency: An investigation of predictors of word-reading fluency, text-reading fluency, and reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, *50*(4), 459–481. <https://doi.org/10.1002/rrq.107>
- Kim, Y.-S. G., & Wagner, R. K. (2015). 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*, *19*(3), 224–242. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1007375>
- Kim, Y. S., Park, C. H., & Wagner, R. K. (2014). Is oral/text reading fluency a “bridge” to reading comprehension? *Reading and Writing*, *27*(1), 79–99. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9434-7>
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, *100*(2), 310–321. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.310>
- Koponen, T., Salmi, P., Torppa, M., Eklund, K., Aro, T., Aro, M., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2016). Counting and rapid naming predict the fluency of arithmetic and reading skills. *Contemporary Educational Psychology*, *44–45*, 83–94. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.02.004>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, *45*(2), 230–251. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.2.4>
- Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A review of developmental and remedial practices. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1). <https://doi.org/10.1080/10915810591000677>

- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6(2), 293–323. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(74\)90015-2](https://doi.org/10.1016/0010-0285(74)90015-2)
- Landerl, K., Freudenthaler, H. H., Heene, M., De Jong, P. F., Desrochers, A., Manolitsis, G., Parrila, R., & Georgiou, G. K. (2019). Phonological Awareness and Rapid Automatized Naming as Longitudinal Predictors of Reading in Five Alphabetic Orthographies with Varying Degrees of Consistency. *Scientific Studies of Reading*, 23(3), 220–234. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1510936>
- Lee, J., & Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. In *Journal of Learning Disabilities* (Vol. 50, Issue 2, pp. 213–224). SAGE Publications Inc. <https://doi.org/10.1177/0022219415605194>
- Leppänen, U., Aunola, K., & Nurmi, J.-E. (2005). Beginning readers' reading performance and reading habits. *Journal of Research in Reading*, 28(4), 383–399. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2005.00281.x>
- Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). *Rapid Automatized Naming (RAN) Taps a Mechanism That Places Constraints on the Development of Early Reading Fluency*.
- Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal. Relatório Nacional*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P. http://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1205/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- Maki, K. E., Ittner, A., Pulles, S. M., Burns, M. K., Helman, L., & McComas, J. J. (2022). Effects of an abbreviated class-wide reading intervention for students in third grade. *Contemporary School Psychology*, 26(3), 359–367. <https://doi.org/10.1007/s40688-020-00343-4>
- Martens, B. K., Young, N. D., Mullane, M. P., Baxter, E. L., Sallade, S. J., Kellen, D., Long, S. J., Sullivan, W. E., Womack, A. J., & Underberg, J. (2019). Effects of word overlap on generalized gains from a repeated readings intervention. *Journal of School Psychology*, 74, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.05.002>
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., Bixler, E. O., & Zimmerman, D. N. (2009). IQ and neuropsychological predictors of academic achievement.

- Learning and Individual Differences*, 19(2), 238–241. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.09.001>
- McWeeny, S., Choi, S., Choe, J., LaTourrette, A., Roberts, M. Y., & Norton, E. S. (2022). Rapid Automatized Naming (RAN) as a Kindergarten predictor of future reading in English: A systematic review and meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 57(4), 1187–1211. <https://doi.org/10.1002/rrq.467>
- Miciak, J., Roberts, G., Taylor, W. P., Solis, M., Ahmed, Y., Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2018). The effects of one versus two years of intensive reading intervention implemented with late elementary struggling readers. *Learning Disabilities Research and Practice*, 33(1), 24–36. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12159>
- Miller-Shaul, S. (2005). The characteristics of young and adult dyslexics readers on reading and reading related cognitive tasks as compared to normal readers. In *Dyslexia* (Vol. 11, Issue 2, pp. 132–151). <https://doi.org/10.1002/dys.290>
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- Morgan, P. L., Sideridis, G., & Hua, Y. (2012). Initial and over-time effects of fluency interventions for students with or at risk for disabilities. *Journal of Special Education*, 46(2), 94–116. <https://doi.org/10.1177/0022466910398016>
- Moura, O., Moreno, J., Pereira, M., & Simões, M. R. (2015). Developmental Dyslexia and Phonological Processing in European Portuguese Orthography. *Dyslexia*, 21(1), 60–79. <https://doi.org/10.1002/dys.1489>
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 54(1), 12–23. <https://doi.org/10.3200/psfl.54.1.12-23>
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J., & Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal

- study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.40.5.665>
- Nagy, W. E., & Scott, J. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research, Vol. III* (pp. 338–355). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction (NIH Publication No. 00-4769)*. U.S. Government Printing Office.
- Naveenkumar, N., Georgiou, G. K., Vieira, A. P. A., Romero, S., & Parrila, R. (2022). A systematic review on quality indicators of randomized control trial reading fluency intervention studies. *Reading and Writing Quarterly*, 38(4), 359–378. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1961647>
- Nevo, E., Vaknin-Nusbaum, V., Brande, S., & Gambrell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33(8), 1945–1970. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10025-5>
- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94(1), 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.11.006>
- OECD. (2020). *PISA 2018 results (Volume V): Effective policies, successful schools*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- Özbek, A. B., & Girli, A. (2017). The effectiveness of a tablet computer-aided intervention program for improving reading fluency. *Universal Journal of Educational Research*, 5(5), 757–764. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050508>
- Padeliadu, S., & Antoniou, F. (2014). The relationship between reading comprehension, decoding, and fluency in Greek: A cross-sectional study. *Reading & Writing Quarterly*, 30(1), 1–31. <https://doi.org/10.1080/10573569.2013.758932>
- Papadopoulos, T. C., Spanoudis, G. C., & Georgiou, G. K. (2016). How

- is RAN related to reading fluency? A comprehensive examination of the prominent theoretical accounts. *Frontiers in Psychology*, 7(AUG). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01217>
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Petscher, Y., & Kim, Y. S. (2011). The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. *Journal of School Psychology*, 49(1), 107-129. doi: 10.1016/j.jsp.2010.09.004
- Price, K., Meisinger, E., Louwerse, M., & D'Mello, S. (2015). The contributions of oral and silent reading fluency to reading comprehension. *Reading Psychology*, 37(2), 167-210. doi: 10.1080/02702711.2015.1025118
- Rasinski, T., & Stevenson, B. (2005). The effects of fast start reading: A fluency-based home involvement reading program, on the reading achievement of beginning readers. *Reading Psychology*, 26(2), 109–125. <https://doi.org/10.1080/02702710590930483>
- Rasinski, T. V., & Hoffman, J. V. (2003). Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510–522. <https://doi.org/10.1598/rrq.38.4.5>
- Rasinski, T. V., Reutzel, D. R., Chard, D., & Limon-Thompson, S. (2011). Reading fluency. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje, & P. P. Afflerbach (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. IV, pp. 286–319). Routledge.
- Ravid, D., & Mashraki, Y. E. (2007). Prosodic reading, reading comprehension and morphological skills in Hebrew-speaking fourth graders. *Journal of Research in Reading*, 30(2), 140–156. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00340.x>
- Ribeiro, I., Cadime, I., Freitas, T., & Viana, F. L. (2016). Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, 68(2), 107–115. <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>
- Rodrigues, M. L., Alçada, I., Calçada, T., & Mata, J. (2017). *Apresentação de resultados do Projeto APRENDER A LER E A ESCREVER EM PORTUGAL (relatório de progresso)*.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. In S. J. Sa-

- muels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Samuels, S. J., & Farstrup, A. E. (2006). Reading fluency instruction: Will it be a passing fad or permanent fixture? In S. J. Samuels & E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 1–3). International Reading Association.
- Santos, S., Cadime, I., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Cross-lagged relations among linguistic skills in European Portuguese: A longitudinal study. *Reading Research Quarterly*, *55*(2), 177–192. <https://doi.org/10.1002/rrq.261>
- Seymour, P. H. K., Aro, M., Erskine, J. M., Wimmer, H., Leybaert, J., Elbro, C., Lyytinen, H., Gombert, J. E., Le Normand, M. T., Schneider, W., Porpodas, C., Ragnarsdottir, H., Tressoldi, P., Vio, C., De Groot, A., Licht, R., Lønnessen, F. E., Castro, S. L., Cary, L., ... Olofsson, Å. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of Psychology*, *94*(2), 143–174. <https://doi.org/10.1348/000712603321661859>
- Shanahan, T. (2002). What research says: The promises and limitations of applying research to reading education What research has to say about reading instruction (pp. 8-24). Newark, DE: International Reading Association. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 8–24). International Reading Association.
- Slavin, R. E., Lake, C., Davis, S., & Madden, N. A. (2011). Effective programs for struggling readers: A best-evidence synthesis. In *Educational Research Review* (Vol. 6, Issue 1, pp. 1–26). <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.07.002>
- Solari, E. J., Kehoe, K. F., Cho, E., Hall, C., Vargas, I., Dahl-Leonard, K., Richmond, C. L., Henry, A. R., Cook, L., Hayes, L., & Conner, C. (2022). Effectiveness of interventions for English learners with word reading difficulties: A research synthesis. *Learning Disabilities Research and Practice*, *37*(3), 158–174. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12286>
- Spencer, S. A., & Manis, F. R. (2010). The effects of a fluency intervention program on the fluency and comprehension outcomes of

- middle-school students with severe deficits. *Learning Disabilities Research & Practice*, 25(2), 76–86. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2010.00305.x>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576–590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Stocker, J. D., Kubina, R. M., Crumpler, E. R., Kozloff, M., & Swanton-Derushia, E. (2022). Effects of an explicit decoding plus frequency building intervention on word reading fluency for students with disabilities in an urban elementary setting. *Learning Disability Quarterly*. <https://doi.org/10.1177/07319487221136279>
- Sucena, A., Castro, S. L., & Seymour, P. (2009). Developmental dyslexia in an orthography of intermediate depth: The case of European Portuguese. *Reading and Writing*, 22(7), 791–810. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9156-4>
- Suggate, S.P. (2016). A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 49(1), 77-96. doi:10.1177/0022219414528540
- Swanson, H. L., & Howell, M. (2001). Working memory, short-term memory, and speech rate as predictors of children's reading performance at different ages. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 720–734. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.93.4.720>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2007). The influence of working memory on reading growth in subgroups of children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(4), 249–283. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2006.12.004>
- Swanson, H. L., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of Learning Disabilities*, 42(3), 260–287. <https://doi.org/10.1177/0022219409331958>
- Szadokierski, I., Burns, M. K., & McComas, J. J. (2017). Predicting

- intervention effectiveness from reading accuracy and rate measures through the instructional hierarchy: Evidence for a skill-by-treatment interaction. *School Psychology Review*, 46(2), 190–200. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0013.V46-2>
- Tilstra, J., McMaster, K., Van den Broek, P., Kendeou, P., & Rapp, D. (2009). Simple but complex: Components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 383–401. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01401.x>
- Tobia, V., & Marzocchi, G. M. (2014). Predictors of reading fluency in Italian orthography: Evidence from a cross-sectional study of primary school students. *Child Neuropsychology*, 20(4), 449–469. <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.814768>
- 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). York Press.
- Truckenmiller, A. J., & Brehmer, J. S. (2021). Making the most of tier 2 intervention: What decisions are made in successful studies? *Reading and Writing Quarterly*, 37(3), 240–259. <https://doi.org/10.1080/10573569.2020.1768612>
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, S., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12117>
- Valencia, S. W., Smith, A. T., Reece, A. M., Li, M., Wixson, K. K., & Newman, H. (2010). Oral reading fluency assessment: Issues of construct, criterion, and consequential validity. *Reading Research Quarterly*, 45(3), 270–291. <https://doi.org/10.1598/rrq.45.3.1>
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2015). What oral text reading fluency can reveal about reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 38(3), 213–225. doi:10.1111/1467-9817.12024
- Veenendaal, N. J., Groen, M. A., & Verhoeven, L. (2016). Bidirectional relations between text reading prosody and reading comprehen-

- sion in the upper primary school grades: A longitudinal perspective. *Scientific Studies of Reading*, 20(3), 189–202. <https://doi.org/10.1080/10888438.2015.1128939>
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? In *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (Vol. 45, Issue 1, pp. 2–40). <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- Verhoeven, L., & Van Leeuwe, J. (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407–423. <https://doi.org/10.1002/acp>
- Verhoeven, L., Van Leeuwe, J., & Vermeer, A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2011.536125>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Baptista, A., Brandão, S., Cadime, I., & Santos, S. (2017). Falar, ler e escrever no Jardim de Infância: como a investigação suporta a ação. In F. L. Viana & I. Ribeiro (Coords), *Falar, ler e escrever: Propostas integradoras para jardim de infância* (pp. 42–71). Lusoinfo Multimédia.
- Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2020). Fluência e compreensão da leitura. In <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/fluencia-e-compreensao-na-leitura>
- Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N., Gatlin, B., Walker, M. A., & Capin, P. (2016). Meta-analyses of the effects of tier 2 type reading interventions in grades K-3. In *Educational Psychology Review* (Vol. 28, Issue 3, pp. 551–576). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wolters, A. P., Kim, Y. S. G., & Szura, J. W. (2022). Is reading prosody related to reading comprehension? A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(1), 1–20. <https://doi.org/10.1080/10888438.2020.1850733>
- Wu, S., Stratton, K. K., & Gadke, D. L. (2020). Maximizing repeated readings: The effects of a multicomponent reading fluency intervention for children with reading difficulties. *Contempora-*

- ry School Psychology*, 24(2), 217–227. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00248-x>
- Ziegler, J. C., Bertrand, D., Tóth, D., Csépe, V., Reis, A., Faísca, L., Saine, N., Lyytinen, H., Vaessen, A., & Blomert, L. (2010). Orthographic depth and its impact on universal predictors of reading: A cross-language investigation. *Psychological Science*, 21(4), 551–559. <https://doi.org/10.1177/0956797610363406>
- Zimmerman, B. S., Rasinski, T. V., Was, C. A., Rawson, K. A., Dunlosky, J., Kruse, S. D., & Nikbakht, E. (2019). Enhancing outcomes for struggling readers: Empirical analysis of the fluency development lesson. *Reading Psychology*, 40(1), 70–94. <https://doi.org/10.1080/02702711.2018.1555365>
- Zimmermann, L. M., Reed, D.K., and Aloe, A.M. (2021). A meta-analysis of non-repetitive reading fluency interventions for students with reading difficulties. *Remedial and Special Education*, 42(2), 78-93. doi:10.1177/0741932519855058

Formar leitores fluentes: uma intervenção preventiva.

A leitura é uma ferramenta essencial para o acesso ao conhecimento e a uma cidadania ativa. As dificuldades de aprendizagem na leitura podem afetar decisivamente a aprendizagem noutras áreas, levando a desigualdades e obstáculos escolares ao longo do tempo. Neste sentido, as escolas devem adotar um modelo de prevenção que garanta um ensino de qualidade (prevenção primária), intervenções validadas para alunos que não respondem à instrução universal (prevenção secundária), e apoio intensivo para os que necessitam de suporte adicional (prevenção terciária). A identificação precoce do risco nos primeiros anos de escolaridade é crucial para prevenir dificuldades na leitura. A fluência de leitura é um bom indicador do desempenho em leitura, pois condiciona diretamente a compreensão leitora. No entanto, há uma escassez de propostas de intervenção validadas cientificamente para desenvolver esta competência, designadamente com alunos em risco. O presente livro apresenta uma descrição conceptual da fluência de leitura, seguida de uma revisão das características das intervenções que a investigação científica tem demonstrado serem eficazes para promover esta competência. Destaca-se o uso de práticas baseadas em evidência e o papel crucial do professor e da família. Na secção final, descreve-se uma intervenção sistemática, detalhando estratégias, frequência, duração e materiais para monitorizar o desempenho dos alunos e a fidelidade da intervenção. O livro conclui com os resultados da implementação e avaliação dos efeitos desta intervenção em alunos com desempenho típico e em risco de dificuldades na fluência de leitura.

Training fluent readers: A preventive intervention.

Reading is an essential tool for accessing knowledge and active citizenship. Learning difficulties in reading can decisively affect learning in other areas, leading to inequalities and school obstacles over time. In this sense, schools must adopt a prevention model that guarantees quality teaching (primary prevention), validated interventions for students who do not respond to universal instruction (secondary prevention), and intensive support for those who need it (tertiary prevention). Early identification of risk in the first years of school is crucial to preventing reading difficulties. Reading fluency is a good indicator of reading performance, as it directly affects reading comprehension. However, there is a shortage of scientifically validated intervention proposals for developing this skill, particularly with at-risk students. This book presents a conceptual description of reading fluency, followed by a review of the characteristics of interventions that scientific research has shown to be effective in promoting this skill. The use of evidence-based practices and the crucial role of the teacher and family are emphasized. In the final section, a systematic intervention is described, detailing strategies, frequency, duration and materials for monitoring student performance and intervention fidelity. The book concludes with the results of the implementation and evaluation of the effects of this intervention on students with typical performance and at risk of reading fluency difficulties.

