

Universidades Lusíada

Komarevych, Maryana

Aprendizagem da leitura no 5.º ano

<http://hdl.handle.net/11067/8397>

Metadados

Data de Publicação

2025

Resumo

A competência de leitura no 5º ano é um dos desafios de aprendizagem dos alunos, na medida em que condiciona a construção de conhecimento noutras áreas disciplinares. Este estudo teve como objetivo compreender a aprendizagem da leitura no 5º ano, explorando a existência de diferenças de género na fluência de leitura, na compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos. Pretendeu-se ainda perceber o contributo das competências de fluência de leitura e compreensão de textos ouvidos, ...

Reading competence in the 5th grade is one of the key learning challenges for students, as it conditions the construction of knowledge in other subject areas. This study aimed to understand reading development in the 5th grade by exploring the existence of gender differences in reading fluency, listening comprehension, and reading comprehension. It also sought to examine the contribution of reading fluency and listening comprehension skills to reading comprehension at this level of schooling. Th...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Autoestima - Aprendizagem escolar - Aprendizagem da leitura

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-10-31T21:07:24Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Aprendizagem da leitura no 5º ano

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2025

Maryana Komarevych



instituto de psicologia
e Ciências da educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Aprendizagem da leitura no 5º ano

Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação
Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2025

Maryana Komarevych

Trabalho efectuado sob a orientação do/a
Professora Doutora Joana Cruz



**instituto de psicologia
e Ciências da Educação**
Universidade Lusíada

AVISO LEGAL

O conteúdo desta tese reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta tese pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela. Ao entregar esta tese, o/a autor(a) declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção referências. O autor, declara, ainda, que não divulga na presente tese quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Declaração sob compromisso de honra

(Artigo 6.º, n.º 2 das Normas e orientações para a submissão de trabalhos académicos na plataforma Urkund para deteção de similaridade e plágio)

Eu, abaixo assinado, tenho consciência de que a prática de plágio consiste numa forma de violação da integridade académica, constituindo um crime punível por lei com relevância nos regimes disciplinar, civil e criminal.

Nesse sentido, declaro por minha honra que a dissertação/tese apresentada é original e que todas as fontes, incluindo as da minha autoria, estão devidamente identificadas e referenciadas.

Porto, 17 de setembro de 2025



O (A) Estudante

Agradecimentos

Sinto um grande orgulho pelo percurso que realizei. Este momento representa também uma fase de gratidão e, por isso, não poderia deixar de expressar o meu reconhecimento a todas as pessoas que, de diferentes formas, fizeram parte desta jornada.

Tenho ainda muito a agradecer à minha família, em particular à minha mãe, Irena, e ao meu pai, Oleksandr, pelo apoio incondicional de ambos.

Expresso igualmente a minha gratidão a todos os docentes que marcaram a minha formação académica, em especial à Prof.^a Doutora Joana Cruz, que, com atenção e disponibilidade, me acompanhou ao longo de todo o processo, apoiando-me tanto a nível pessoal como académico.

Índice

Resumo	5
Abstract	6
Introdução	7
Enquadramento teórico	8
Importância da leitura	8
Aprendizagem da leitura	8
Descodificação leitora.....	122
Fluência de leitura.....	14
Compreensão de textos lidos	17
Compreensão de textos ouvidos	19
Transição do 1º CEB para o 2º CEB	19
Objetivos do Estudo.....	193
Método.....	25
Participantes	25
Instrumentos	26
Procedimentos de recolha de dados	28
Procedimentos de análise de dados	28
Resultados.....	30
Discussão dos Resultados	33
Referências bibliográficas	36

Índice de Tabelas

Tabela 1. Características demográficas dos participantes.....	25
Tabela 2. Estatística descritiva das variáveis em estudo	30
Tabela 3. Diferenças de género no desempenho na fluência de leitura, compreensão de textos lidos e ouvidos	31
Tabela 4. Competências que contribuem para explicar a compreensão de textos ouvidos no 5º ano	31

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

CEB: Ciclo do Ensino Básico

CIPD: Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento

PISA: Programme for International Student Assessment

TAF: Teste de Fluência de Leitura

Resumo

A competência de leitura no 5º ano é um dos desafios de aprendizagem dos alunos, na medida em que condiciona a construção de conhecimento noutras áreas disciplinares. Este estudo teve como objetivo compreender a aprendizagem da leitura no 5º ano, explorando a existência de diferenças de género na fluência de leitura, na compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos. Pretendeu-se ainda perceber o contributo das competências de fluência de leitura e compreensão de textos ouvidos, na compreensão da leitura, neste ano de escolaridade. Participaram no estudo 51 alunos com idades entre 9 a 11 anos de um agrupamento de escolas no norte de Portugal. Este estudo integra um projeto de investigação registado no Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento - CIPD (PAL – Promover a Leitura) e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada. Os resultados evidenciam que o desempenho em leitura não se diferencia em função do género, e que a fluência de leitura e a compreensão de textos ouvidos são determinantes para explicar a compreensão de textos lidos no 5º ano.

Palavras-chave: 5º ano de escolaridade, diferenças de género, fluência de leitura, compreensão de textos lidos, compreensão de textos ouvidos.

Abstract

Reading competence in the 5th grade is one of the key learning challenges for students, as it conditions the construction of knowledge in other subject areas. This study aimed to understand reading development in the 5th grade by exploring the existence of gender differences in reading fluency, listening comprehension, and reading comprehension. It also sought to examine the contribution of reading fluency and listening comprehension skills to reading comprehension at this level of schooling. The study involved 51 students aged 9 to 11 years from a school cluster in northern Portugal. This research is part of a project registered at the Research Center in Developmental Psychology (CIPD) – *PAL: Promoting Reading* – and approved by the Ethics Committee of Universidade Lusíada. The findings show that reading performance doesn't change due to gender, and that reading fluency and listening comprehension are key determinants in explaining reading comprehension in the 5th grade.

Keywords: 5th grade, gender differences, reading fluency, reading comprehension, listening comprehension.

Introdução

No 5º ano de escolaridade, a competência de leitura revela-se particularmente desafiante, uma vez que os alunos transitam para um novo ciclo de ensino que exige maior autonomia e consolidação de aprendizagens. A fluência de leitura e a compreensão de textos lidos e ouvidos podem, assim, comprometer não apenas o desempenho na disciplina de Português, mas também a aprendizagem em todas as áreas curriculares (Cunha & Capellini, 2016).

A investigação tem vindo a evidenciar que o desenvolvimento da leitura resulta da interação entre múltiplos fatores, nomeadamente competências de linguagem, cognitivas, instrução recebida e características individuais dos alunos (Filderman et al., 2022; Wanzek et al., 2009). No entanto, permanece relevante aprofundar o conhecimento sobre como estas competências se manifestam em contextos educativos, bem como compreender quais os preditores mais determinantes da compreensão de textos lidos e ouvidos.

Nesta dissertação pretende-se analisar se existem diferenças de género no desempenho da fluência de leitura, da compreensão de textos lidos e da compreensão de textos ouvidos no 5º ano; e identificar quais as competências que contribuem para explicar a compreensão da leitura neste ano de escolaridade.

A dissertação organiza-se da seguinte forma: apresenta-se a revisão da literatura, que enquadra teoricamente a questão de estudo; a seguir descreve-se a metodologia, os participantes, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos de análise de dados; são apresentados os resultados e a discussão de resultados, limitações do estudo e implicações práticas para a investigação e a prática educativa.

Enquadramento Teórico

Importância da leitura

A capacidade de ler e compreender textos é utilizada diariamente. No entanto, quando aplicado ao contexto educativo, assume uma importância ainda maior, uma vez que influencia significativamente a aprendizagem em cada uma das disciplinas. Deste modo, é necessário que o aluno desenvolva não apenas as competências para decifrar o texto, mas também a capacidade de compreender a mensagem escrita, de forma a adquirir conhecimentos e consolidar aprendizagens (Cunha & Capellini, 2016).

A leitura é um processo mental que requer diferentes reflexões para interpretar e compreender uma mensagem escrita (Pereira & Baretta, 2023; Wolf, 2018). Assim, a capacidade de interpretar e compreender símbolos, letras, palavras escritas ou impressas é uma competência que permite explorar e relacionar as informações e histórias que estão escritas em diferentes tipos de textos, como livros (Jones et al., 2019) ou mensagens digitais (França, 2024; Viana & Ribeiro, 2020).

A exigência do domínio de competências de leitura constitui uma preocupação contemporânea, relativamente à complexidade nos dias de hoje, caracterizada pela informação e conhecimento. A prática regular da leitura estimula o raciocínio, alarga o vocabulário, aprimora a capacidade interpretativa e proporciona um conhecimento diversificado sobre vários temas, pois a leitura contribui para o processo de aprendizagem (Andrade et al., 2019; Silveira, 2010; Viana & Ribeiro, 2020). Não é por acaso que se sublinha a prática da leitura, pois ler é, acima de tudo, compreender aquilo que se está a ler (Gough & Tunmer, 1986).

Os benefícios da prática da leitura incluem o desenvolvimento do pensamento crítico e intelectual do aluno, ajudando na construção do conhecimento e promovendo uma compreensão mais profunda à medida que vai evoluindo (Andrade et al., 2022).

Além disso, a leitura fomenta a empatia e a compreensão das diversas realidades sociais e culturais, permitindo que os alunos se coloquem no lugar dos outros e reconheçam a diversidade de perspectivas (Oliveira & Barros, 2023). Ao entrar em contacto com diferentes narrativas, os alunos têm a oportunidade de expandir o seu horizonte cultural, enriquecendo a sua formação pessoal e social. Em termos sociais, a leitura promove a inclusão e a cidadania. Ao interagir com diferentes realidades e experiências, os alunos desenvolvem maior compreensão das questões sociais, culturais e políticas, tornando-se cidadãos mais conscientes e participativos (Santos & Lima, 2012). Deste modo, decorre a necessidade de envolver os alunos num ambiente de leitura, para serem capazes de compreender e interagir com o texto, assim a leitura tem como função desenvolver o aluno (Krug, 2015).

A leitura é considerada uma atividade tanto cognitiva como social (Júnior et al., 2019; Kleiman, 1993; Viana & Ribeiro, 2020;). Como atividade cognitiva, a leitura pressupõe que, quando as pessoas leem, estão a executar uma série de operações mentais que vão além da mera decodificação (Kleiman, 1993). Kleiman, (1993) afirma que a leitura é um ato dinâmico e interativo, no qual o aluno envolve ativamente as suas competências cognitivas para construir significados e compreender o texto. Além disso, a prática regular da leitura ajuda na formação de competências, como a compreensão de texto, vocabulário e a capacidade de argumentação (Carvalho, 2015). Quando considerada como uma atividade cognitiva, a leitura pode ser ensinada, ou seja, é possível o aluno melhorar as suas competências de leitura (Júnior et al., 2019; Kleiman, 1993).

Compreende-se, portanto, que a leitura tem o poder de transformar o indivíduo socialmente, influenciando a forma como pensa e organiza as suas ideias (Brito, 2010).

A leitura estimula a imaginação e a criatividade (Júnior et al. 2023; Miranda et al. 2023; Pelle & Rostirola, 2020) e, ao explorar diferentes tipos de texto, os alunos têm a oportunidade de conhecer novas culturas, histórias e personagens, o que contribui para uma visão mais ampla. Carvalho (2015) acrescenta que a leitura tem um impacto direto na formação da cultura dos alunos, permitindo-lhes fazer conexões entre o que leem e o que vivenciam no seu quotidiano. Assim, a leitura fornece os instrumentos necessários para que o aluno participe conscientemente da realidade (Antunes et al., 2023). Desta forma, a leitura deve ser entendida como um processo de produção contínua, que ocorre através da relação que o aluno estabelece com a leitura do texto, da capacidade em captar o que foi escrito e, muitas vezes, o que foi transmitido no texto. A produção de significados decorre do conhecimento que o aluno adquire e, deste modo, expande os seus horizontes (Batista-Santos, 2018).

Outro aspeto relevante da leitura é a sua contribuição para a autonomia do aluno (Melo & Barreto, 2018; Lima, & Silva 2021), ao desenvolver a competência de leitura para ter um pensamento crítica e reflexivo, os alunos procuram avaliar informações, questionar a veracidade de conteúdos e tomar decisões informadas. A leitura ajuda a lidar com o excesso de informação, sendo importante saber distinguir o que é relevante para enfrentar as complexidades da vida moderna. A partir do momento em que começam a realizar leituras de forma mais independente, tornam-se capazes de organizar o seu pensamento, de fazer inferências e de analisar criticamente as informações que encontraram (Eianny et al., 2019).

Aprendizagem da leitura

O Modelo Simples de Leitura, proposto por Gough & Tunmer (1986) é considerado o modelo mais amplamente validado na literatura (Duke & Cartwright, 2021), que define a leitura como o resultado de funções principais: a decodificação que é o processo de transformar palavras escritas em sons e significados e a compreensão de textos ouvidos que é a capacidade de entender o que se ouve (Cunha & Capellini, 2016; Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). A leitura é uma competência complexa que envolve a decodificação de símbolos escritos e a compreensão do seu significado. Segundo Duff e Clarke (2011) e Gough e Tunmer (1986), a leitura requer a integração de várias capacidades cognitivas, incluindo o reconhecimento de palavras, a fluência e a compreensão (Frith, 2014).

Na compreensão, o conhecimento prévio e as características do texto vão afetar a compreensão da leitura (Hudson et al., 2005). A compreensão leitora refere-se à capacidade de entender e interpretar o que se lê. Envolve não apenas a decodificação das palavras, mas também a capacidade de extrair significado do texto, fazer inferências, identificar ideias principais, detalhes, fazer conexões entre diferentes partes do texto e avaliar criticamente o conteúdo. Uma boa compreensão leitora é uma etapa para o desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal, pois permite aos alunos absorverem informações, aprenderem novos conceitos e desenvolverem o pensamento crítico (Hudson et al., 2005). Assim, a compreensão leitora é a capacidade de utilizar a informação lexical que é a informação semântica ao nível da palavra e deduzir interpretações ao nível da frase (Hudson et al., 2005).

De acordo com o modelo simples de leitura (Gough & Tunmer, 1986), os alunos podem ser classificados em quatro grupos, o que reflete diferentes implicações de competências em decodificação e compreensão. O primeiro grupo é composto por alunos

que apresentam um bom desempenho tanto na decodificação como na compreensão oral. Estes alunos conseguem ler e compreender os textos de forma eficaz e sem dificuldades (Gough & Tunmer, 1986). O segundo grupo inclui alunos que têm dificuldades em decifrar as palavras, mas não têm problemas de compreensão de textos ouvidos (Gough & Tunmer, 1986). O terceiro grupo abrange os alunos que enfrentam dificuldades em ambas as competências: na decodificação e na compreensão de textos ouvidos, estes alunos enfrentam dificuldades tanto na identificação de palavras como na compreensão do conteúdo que leem (Gough & Tunmer, 1986). O quarto grupo consiste em alunos que têm uma boa capacidade de decodificar as palavras, mas têm dificuldades na compreensão de textos ouvidos. Embora consigam ler as palavras corretamente, há dificuldades em compreender o significado do texto ou em captar o contexto (Gough & Tunmer, 1986).

Ainda que as causas das dificuldades de aprendizagem possam ser diferentes, todos os alunos com dificuldades na leitura acabam por apresentar problemas na compreensão do que leem (Gough & Tunmer, 1986). De seguida, serão analisados separadamente as competências de leitura, designadamente, a decodificação leitora, a fluência de leitura e a compreensão de textos ouvidos e lidos.

Decodificação leitora

Para Duff & Clarke (2011) a decodificação é o ato de converter letras e sílabas em sons correspondentes para formar palavras. Esta competência é a base da leitura fluente e eficaz e decorre do modelo simples de leitura. É a capacidade de decifrar o código, ou seja, a partir das letras perceber as palavras que estão escritas para chegar ao seu significado. Isso envolve a competência de associar os sons das letras (fonemas) com as letras correspondentes (grafemas) para formar palavras. É uma competência necessária

para o desenvolvimento da alfabetização e envolve a compreensão das regras fonéticas da língua, bem como a capacidade de aplicar essas regras para ler palavras desconhecidas. A descodificação é necessária para a compreensão da leitura, pois permite que os alunos identifiquem rapidamente as palavras e deduzam o seu significado com base no contexto (Gough & Tunmer, 1986).

O Modelo de Dupla Via (Coltheart et al., 2001) procura explicar como é que os alunos aprendem a decifrar. Segundo esta teoria, o processo de leitura envolve dois sistemas principais: a via fonológica e a via lexical. A via fonológica refere-se ao processo de descodificação das palavras, ou seja, à capacidade de transformar as letras em sons, o que permite ao aluno dizer em voz alta as palavras. A aprendizagem da leitura requer que o aluno aprenda a associar os grafemas (letras) aos fonemas (som) (Coltheart et al., 2001; Rodrigues, 2013). Por outro lado, a via lexical está relacionada com o reconhecimento visual das palavras. Quando um aluno já conhece uma palavra, ele é capaz de a reconhecer de forma automática e rápida através do seu padrão ortográfico, sem precisar descodificá-la foneticamente. Esse processo tem por base a memória visual e no vocabulário já adquirido, permitindo uma leitura mais fluente à medida que o aluno se familiariza com mais palavras. O modelo sugere que, à medida que o vocabulário do aluno cresce o leitor torna-se mais experiente na leitura e a via lexical passa a ser mais usada, tornando a leitura mais eficiente (Caires, 2013; Coltheart et al., 2001; Rodrigues, 2013).

Ambas as vias, fonológica e lexical, trabalham em conjunto para facilitar a leitura e a compreensão. No início da aprendizagem formal, os alunos dependem principalmente da via fonológica para descodificar palavras desconhecidas, mas com o tempo, à medida que elas reconhecem mais palavras de forma automática, a via lexical ganha mais destaque, facilitando o reconhecimento automático de palavras (Coltheart et al., 2001; José & Rodrigues, 2013).

Fluência de leitura

A fluência na leitura é a capacidade de ler de forma ritmada, precisa e expressiva (Duff & Clarke, 2011). Envolve não apenas a competência de decodificar palavras individualmente, mas também de combinar essas palavras de forma fluida e natural, tornando a leitura mais eficiente. Um aluno fluente na leitura é capaz de ler com velocidade adequada, sem hesitações constantes ou interrupções para decodificar palavras difíceis. Além disso tem uma boa prosódia, isto é, ter uma leitura expressiva (Duff & Clarke, 2011; Meggiato et al., 2021).

A fluência de leitura não apenas facilita a compreensão do texto, mas também está correlacionada com o desempenho geral noutras áreas académicas, como a matemática por exemplo (Meggiato et al., 2021; Rasinski, 2000). As investigações indicam que há diferenças de género na fluência de leitura. Por exemplo, um estudo realizado por Hausheer et al. (2011) mostrou que os alunos são frequentemente encaminhados para programas de melhoria da fluência, enquanto as alunas não, evidenciando que os alunos são mais sinalizados por dificuldades na fluência. Para Hausheer et al. (2011), as alunas tendem a superar os alunos em termos de fluência de leitura. Vários fatores podem contribuir para essas diferenças, incluindo estereótipos de género, expectativas sociais e diferenças na motivação e atitude em relação à leitura. As alunas, geralmente, têm uma maior exposição a atividades de leitura e são incentivadas a ler mais cedo, o que pode explicar o seu desempenho (Logan & Johnston, 2010). Em alguns contextos, as raparigas apresentam melhor desempenho na fluência de leitura devido a uma maior motivação para atividades de leitura e linguagem, frequentemente encorajadas desde tenra idade (Lonigan et al., 2018).

Quando os alunos têm dificuldade em ler as palavras de forma rápida e fluente, não conseguem dedicar os recursos cognitivos necessários para entender o texto com facilidade (Cunningham & Stanovich, 1998). Uma vez que a fluência de leitura e a compreensão estão interligadas, as dificuldades não resolvidas na fluência podem prejudicar o desenvolvimento e o avanço da leitura dos alunos, afetando qualidades no seu desempenho em diversas áreas ao longo da escolaridade, especialmente na aquisição de novos conteúdos (Oliveira Martins-Reis et al., 2023). Assim, a fluência de leitura contribui para a compreensão do que é lido, permitindo ler com precisão e velocidade que são duas dimensões que serão mencionadas posteriormente, tornando a decodificação mais ágil e, por conseguinte, auxiliando no processo de compreensão de textos lidos (Buescu et al., 2012).

A leitura fluente é a capacidade de ler textos com precisão, velocidade e prosódia (Calet et al., 2017; Gough & Tunmer, 1986). A precisão diz respeito à competência de ler palavras e frases de forma correta e exata, sendo avaliadas pelo número de acertos e erros (Rasinski, 2004). É importante ressaltar que a quantidade de erros não influencia apenas a velocidade da leitura, isto é, quanto maior o número de erros, mais lenta será a leitura e também a compreensão. Por erros entendem-se dificuldades na decodificação, que podem ocorrer devido à incapacidade do aluno de considerar automaticamente as palavras, à complexidade das próprias palavras (como palavras polissilábicas ou de dificuldade de articulação e pouco familiares) e fracas competências básicas de leitura, como a leitura silábica (Araújo, 2022; Cunha & Capellini, 2016; Moraes & Oliveira, 2015). Assim, a precisão no reconhecimento de palavras é a capacidade de decodificar palavras corretamente, sem cometer erros (Rasinski, 2004). Para que um aluno consiga decodificar palavras com precisão, é necessário que ele seja capaz de identificar os sons representados pelas letras ou codificação de letras, combinar os fonemas, e usar os sinais

de letra-som e significado para identificar com precisão a forma de pronunciar e o sentido da palavra dentro do contexto do texto (Hudson et al., 2005). Uma baixa precisão na leitura das palavras tem um impacto negativo na compreensão e na fluência da leitura, pois ao ler palavras de forma incorreta, o aluno não consegue compreender a mensagem do autor, o que pode levar a entender o texto de forma errada (Hudson et al., 2005; Meggiato et al., 2021). Já a velocidade de leitura refere-se à rapidez com que se reconhecem palavras e frases, sendo medida através do número de palavras lidas corretamente por minuto. Existem escalas específicas para determinar a velocidade de leitura esperada nas diferentes etapas da escolaridade. Um estudo realizado em Portugal com alunos do ensino básico indicou uma média de 60 a 150 palavras por minuto para crianças entre o 1.º e o 5.º ano (Araújo, 2022). Por outras palavras, a velocidade no reconhecimento de palavras refere-se à capacidade de identificar palavras automaticamente a partir da memória lexical, sem necessidade de recursos cognitivos para a decodificação (LaBerge & Samuels, 1974; Rasinski et al., 2020). A automaticidade permite que os recursos cognitivos sejam libertados para a compreensão do texto (LaBerge & Samuels, 1974). Diversos estudos associam a velocidade de leitura à compreensão e ao desempenho geral na leitura (Rasinski et al., 2011; Rasinski et al., 2020).

Por fim, a prosódia é a terceira componente que compõe o conceito de fluência de leitura e também um termo linguístico usado para descrever os aspetos rítmicos e tonais da fala, ou seja, uma “melodia” da compreensão de textos (Hudson et al., 2005) e relaciona-se com a expressividade da leitura, incluindo aspetos como o ritmo e a entoação adequada à estrutura da frase e ao tipo de texto. O ritmo deve refletir sobre as relações e estruturas sintáticas das palavras na frase, bem como a organização global do texto (Araújo, 2022; Rasinski, 2006). Um aluno fluente, lê de uma forma semelhante à forma

como fala, utilizando o ritmo e a entoação para facilitar o processamento da leitura e permitir uma melhor compreensão do conteúdo (Dowhower, 1991; Schreiber, 1991). Para Rasinski (2004), a prosódia refere-se à capacidade de os alunos transmitirem a organização frásica e a expressividade adequadas durante a leitura. Godde et al. (2020) identificam três contribuições principais para a fluência na leitura: a construção frásica, a entoação e a expressividade.

A literatura tem evidenciado a existência de uma relação mútua entre a prosódia e a compreensão da leitura, que parece melhorar com a fluência e o ano escolar. À medida que as competências de leitura se desenvolvem, os alunos começam a utilizar a prosódia como uma ferramenta para melhorar a compreensão do texto (Fernandes et al., 2018; Godde et al., 2020; Gonzalez-Trujillo, 2005).

Alguns estudos procuraram perceber se existem diferenças na compreensão de textos ouvidos entre rapazes e raparigas. Alguns estudos sugerem que as alunas são mais aptas na compreensão de textos ouvidos em comparação com os alunos. Isso pode ser observado em situações onde é necessário interpretar emoções ou intenções nas conversas, neste sentido, as alunas parecem ser mais hábeis em perceber palavras (Rodrigues et al., 2022).

Compreensão de textos lidos

A compreensão de textos lidos refere-se à capacidade de entender e construir significado sobre o que se lê (Soares, 2023). Envolve não apenas a descodificação das palavras, mas também a capacidade de construir significado do texto, identificar ideias principais, detalhes, fazer conexões entre diferentes partes do texto e avaliar criticamente o conteúdo, fazer inferências a partir do conteúdo do texto, compreender a mensagem transmitida e aplicar o conhecimento adquirido (Hudson et al., 2005). Os conhecimentos

prévios e as características do texto contribuem para a compreensão da leitura (Hudson et al., 2005). De acordo com o modelo simples de leitura, a compreensão de textos lidos envolve a interação entre duas competências distintas: o reconhecimento de palavras ou decodificação e a compreensão de textos ouvidos, sendo considerado o resultado da interação entre ambos (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Tunmer, 2022; Hoover, 2023). A compreensão de textos lidos exige abordagens distintas no processo de compreensão, dependendo do gênero textual (Cunha & Capellini, 2016).

Vários autores consideram quatro as componentes da compreensão leitora: compreensão literal, compreensão inferencial, compreensão de reorganização e compreensão crítica (Cunha & Capellini, 2016; Jimenez & Verdugo, 2018; Teixeira & Correia, 2017).

A primeira dimensão é a compreensão literal, que constitui a base da leitura. O aluno consegue entender e reter o que está explicitamente apresentado no texto, identificando informações diretas, como fatos e detalhes concretos. A compreensão literal não envolve inferências nem extrapolações, sendo centrada no que é claramente expresso no texto (Cunha & Capellini, 2016; Jimenez & Verdugo, 2018; Teixeira & Correia, 2017).

A segunda componente é a compreensão inferencial, que vai além da leitura literal. O aluno precisa de fazer ligações entre as informações apresentadas no texto e o seu conhecimento prévio, sendo capaz de fazer suposições e tirar conclusões. Neste caso, preenche as lacunas de informação que não estão diretamente explicitadas no texto, utilizando a sua capacidade de inferir e interpretar (Cunha & Capellini, 2016; Jimenez & Verdugo, 2018; Teixeira & Correia, 2017).

A compreensão de reorganização da informação é de terceira componente, tal como a compreensão inferencial, exige raciocínios dedutivos e/ou indutivos, além da ativação de conhecimentos anteriores. A principal diferença é que este processo envolve uma

síntese da informação. É frequentemente utilizado em tarefas como elaboração de esquemas, tabelas ou resumos (Jimenez & Verdugo, 2018; Viana & Ribeiro, 2020).

A compreensão crítica envolve a capacidade de o aluno avaliar e refletir sobre o conteúdo lido. Não se trata apenas de entender o que está exposto, mas de questionar a veracidade, a intenção do autor e a relevância das informações. Esta dimensão permite ao aluno desenvolver um julgamento crítico em relação ao texto, promovendo uma leitura mais profunda e fundamentada (Jimenez & Verdugo, 2018; Teixeira & Correia, 2017).

Compreensão de textos ouvidos

A compreensão de textos ouvidos é a capacidade de utilizar a informação lexical, isto é, a informação semântica ao nível da palavra, deduzir interpretações e construir significados ao nível da frase ou do discurso (Burns et al., 2018).

A compreensão de textos ouvidos refere-se à capacidade de os alunos compreenderem, entenderem e interpretar informações transmitidas de forma oral, seja em conversas, discursos, ou outros contextos de comunicação verbal. Esta competência envolve não apenas a escuta atenta, mas também a capacidade de identificar ideias, detalhes e inferir significados. A compreensão de textos ouvidos está relacionada com o desenvolvimento de competências necessárias para dar sentido e compreender os textos (Lehto, 2017).

Transição do 1º CEB para o 2º CEB

Uma das questões mais relevantes, que tem exigido atenção, dedicação e conhecimento de várias áreas disciplinares, diz respeito à articulação entre ciclos e ao processo de transição dos alunos de um ciclo para outro (Coelho, 2010).

O estudo de Carvalho e Gomes (2007) mostrou que são nos anos correspondentes à transição de ciclo, especialmente quando esta é acompanhada pela mudança de estabelecimento de ensino, que surgem os maiores desafios à aprendizagem. Peixoto e Piçarra (2005) demonstram que as transições escolares frequentemente resultam num declínio no desempenho dos alunos. Nesse sentido, Vasconcelos (2005) argumenta que as transições podem trazer descontinuidade, o que pode gerar perturbações emocionais ou sociais, além de afetar a aprendizagem, constituindo assim um obstáculo significativo à adaptação dos alunos aos novos ambientes escolares, curriculares e até sociais e culturais (Salgado, 2011).

Relativamente ao 2º CEB, que abrange o 5º ano, os alunos começam a consolidar competências em áreas como leitura, escrita, matemática e ciências (Salgado, 2011). Eles são capazes de ler mais rapidamente e com mais fluidez no 5º ano, o que lhes permite lidar com mais informações e aprender com mais facilidade. Por outro lado, os alunos que enfrentam dificuldades na decodificação enfrentam desafios crescentes à medida que avançam o ano de escolaridade (Salgado, 2011).

Em Portugal são abordados vários tipos de texto no 5º ano tais como o conto, a poesia, os romances juvenis e os textos informativos (Ribeiro, 2007). Alunos do 5º ano estão numa fase de transição para textos mais complexos. As competências exercidas através da leitura facilitam essa transição (Duff & Clarke, 2011). Wanzek e colaboradores (2010) efetuaram uma síntese da investigação sobre intervenções de leitura para alunos com dificuldades de leitura no quarto e quinto anos do ensino básico (9-11 anos). Os autores analisaram 24 estudos, que incluíam estudos de intervenção e estudos de grupo único. Os resultados mostraram que as intervenções de promoção da compreensão tiveram efeitos elevados nas medidas de compreensão, enquanto que as intervenções de reconhecimento de palavras produziram efeitos pequenos a moderados na compreensão

leitora. Os autores também destacaram a escassez de investigações sobre intervenções de promoção do vocabulário e multicompetente para estes anos de escolaridade. Considerando a importância do vocabulário na promoção da compreensão da leitura, Elleman et al. (2019) realizaram uma revisão da literatura sobre a aquisição e instrução de vocabulário no 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Os resultados indicaram que a maioria dos 17 estudos analisados enfatizou a relevância de uma instrução de vocabulário multifacetada, frequentemente integrada no ensino de conteúdos de diversas áreas, recorrendo a atividades que exigiam discussão, escrita e colaboração entre os alunos, embora o impacto destas estratégias na compreensão da leitura tenha sido reduzido.

Filderman e colaboradores (2022) realizaram uma meta-análise que avaliou os efeitos de intervenções de compreensão de leitura em alunos com dificuldades de leitura, do 3.º ao 12.º ano de escolaridade. O objetivo principal foi avaliar a eficácia de intervenções apenas de promoção da compreensão de leitura. Os resultados encontrados sugerem a importância de construir e melhorar os conhecimentos prévios dos sujeitos e da instrução de estratégias de compreensão para leitores com dificuldades. No entanto, os autores destacaram que o facto de terem estudado apenas a compreensão de leitura, limitou a meta-análise, uma vez que a instrução da compreensão não deve ocorrer de forma isolada. As intervenções multicomponente, que promovem simultaneamente a descodificação e a fluência, a par da compreensão, devem ser valorizadas. Poucos estudos têm investigado a existência de práticas eficazes de compreensão da leitura no âmbito dos modelos de resposta à intervenção. O estudo conduzido por Bogaert et al. (2023) consistiu na avaliação do impacto de uma intervenção de Nível 1, implementada ao longo de 10 semanas, na compreensão de leitura, no uso de estratégias de leitura e na motivação para a leitura de 491 alunos do quinto e sexto anos. Os resultados não revelaram efeitos significativos na compreensão de textos lidos, mas os alunos da condição experimental

aumentaram significativamente a motivação para a leitura recreativa, bem como o uso de estratégias metacognitivas, em comparação com os alunos do grupo de controlo. Os autores sugerem que a ausência de efeitos significativos na compreensão de leitura pode dever-se à natureza complexa da compreensão da leitura, pelo que os efeitos positivos no uso de estratégias metacognitivas e na motivação recreativa podem, a longo prazo, levar a melhorias na compreensão de leitura.

Stevens et al. (2019) realizaram também uma revisão sistemática centrada nos efeitos de intervenções que utilizavam o resumo e a identificação de ideias principais na compreensão da leitura de alunos do 3º ao 12º anos de escolaridade, com dificuldades de leitura. Os resultados sugerem que as intervenções de identificação da ideia principal e de resumo são uma prática eficaz para melhorar a compreensão de leitura de alunos com dificuldades. Práticas promissoras analisadas na revisão incluem a instrução explícita na estrutura textual (narrativa e expositiva), o parafraseamento, e a combinação com estratégias de auto monitorização (Stevens et al., 2018).

Para além do estudo de estratégias que promovem a compreensão da leitura, a investigação tem procurado analisar se existem diferenças de género no desempenho dos alunos no 2º CEB. A literatura não é consensual, existindo um conjunto de evidências que sustentam a existência de diferenças significativas em relação ao género no que diz respeito à fluência de leitura, compreensão de textos ouvidos e compreensão leitora, em alunos do 5º ano (Eurydice, 2011; Lonigan et al., 2018). Estudos realizados concluíram que as alunas demonstram um desempenho significativamente superior na leitura em comparação com os alunos (Eurydice, 2011). Sublinha-se ainda que esta disparidade de género manifesta-se desde cedo, sendo já perceptível nos alunos do quarto ano de escolaridade e mantendo-se ao longo do tempo (Bonamino et al., 2002; Eurydice, 2011). Este desempenho parece ser condicionado pelo facto de que as alunas dedicam mais

tempo à leitura de livros e revistas do que os alunos, que, por outro lado, apresentam um maior contacto com a Internet (Eurydice, 2011).

Em contrapartida, Limbrick et al. (2011), num estudo sobre a fluência de leitura com alunos do 2.º ao 5.º ano verificaram que não existem diferenças significativas de género no desempenho nesta competência. Este estudo corrobora a evidência do estudo de Nero e Zulkipli (2020) ao nível da compreensão da leitura, bem como os resultados de revisões internacionais, como o Programme for International Student Assessment - PISA (Machin & Pekkarinen, 2008; Lynn & Mikk, 2009) que indicam que as diferenças de género na leitura tendem a ser pequenas e, muitas vezes, explicáveis por fatores contextuais, como hábitos de leitura, motivação e apoio escolar, e não por diferenças cognitivas inerentes ao género.

Objetivos do estudo

Considerando a revisão da literatura, o presente estudo apresenta como objetivo caraterizar o desempenho em leitura nos alunos do 5º ano de escolaridade e perceber se existem diferenças de género neste desempenho.

Especificamente, neste estudo pretende-se verificar se existem diferenças de género no desempenho da fluência de leitura, na compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos. Pretende-se ainda perceber quais as competências que contribuem para explicar a compreensão da leitura no 5º ano.

Consideram-se como hipóteses nulas a inexistência de diferenças no desempenho dos alunos em função do género e a inexistência de competências de leitura que contribuam para explicar a compreensão de leitura no 2º CEB.

Face aos objetivos do estudo foram formuladas as seguintes hipóteses alternativas:

H1: Há diferenças significativas na fluência de leitura em função do género.

H2: Há diferenças significativas na compreensão de textos ouvidos em função do gênero.

H3: Há diferenças significativas na compreensão de textos lidos em função do gênero.

H4: A fluência de leitura e compreensão de textos ouvidos contribuem para explicar a variância na compreensão da leitura.

Método

Participantes

Participaram neste estudo 51 alunos de nacionalidade portuguesa que frequentavam o 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 9 e os 11 anos ($M = 9.94$; $DP = 0.369$), pertencentes a agrupamentos de escolas da rede pública do norte de Portugal. A tabela 1 permite verificar que dos 51 participantes, 33 eram do género feminino (64.7 %) e 18 do género masculino (35.3%).

Tabela 1

Caraterísticas demográficas dos participantes

	N	%
Género		
Feminino	33	(64.7)
Masculino	18	(35.3)
Ação social escolar		
Escalão A	3	(5.9)
Escalão B	3	(5.9)
Sem Escalão/C	45	(88.2)
Habilitações académicas da mãe		
1ºCEB	2	(3.9)
2º CEB	2	(3.9)
3º CEB	6	(11.8)
Secundário	16	(31.4)
Ensino Superior	19	(37.3)
Informação Omissa	6	(11.8)
Habilitações académicas do pai		
2º CEB	2	(3.9)
3ºCEB	14	(27.5)
Secundário	8	(15.7)
Ensino Superior	12	(23.5)

Informação Omissa	15	(29.4)
Medidas		
Universais	46	(90.2)
Seletivas	5	(9.8)

Relativamente ao escalão de ação social escolar, 3 alunos pertenciam ao escalão A (5.9%), 3 ao escalão B (5.9%) e 45 ao escalão C/sem escalão (88.2%). Quanto às habilitações literárias das mães dos alunos, verificou-se que a maioria possuía o ensino superior (N=19, 37.3%), enquanto a maioria dos pais possuía o 3º CEB (N=14, 27.5%). No que diz respeito às medidas de apoio à participação e aprendizagem, verificou-se que 46 alunos (90.2%) beneficiavam de medidas universais, enquanto 5 alunos (9.8%) beneficiam de medidas seletivas.

Instrumentos

Teste de Fluência de Leitura (TAF) Rodrigues et al. (2022).

O Teste de Fluência de Leitura (TAF), desenvolvido por Rodrigues et al. (2022), é uma avaliação que tem como objetivo medir a fluência na leitura, ou seja, a rapidez e a precisão com que um indivíduo lê. O TAF é composto por três textos de complexidade progressiva. Os participantes devem ler os textos em voz alta, e durante a leitura, são avaliadas a velocidade e a precisão, levando em consideração o tempo de leitura e os erros cometidos.

O TAF inclui uma variedade de textos de diferentes níveis de dificuldade, adequados para cada ano de escolaridade. Durante a aplicação do teste, os alunos devem ler um dos textos selecionados em voz alta, sendo avaliados no tempo determinado (1 minuto) e no número de palavras lidas corretamente. São registados os erros cometidos e

o número de palavras lidas corretamente dentro do tempo estipulado (Rodrigues et al., 2022).

A fluência na leitura é um dos aspetos centrais do desenvolvimento da compreensão leitora, especialmente no 5.º ano, onde os alunos começam a consolidar habilidades mais complexas de leitura. O TAF é uma ferramenta eficaz para avaliar essa fluência de forma sistemática, permitindo observar avanços significativos nas médias de desempenho entre os anos escolares (Rodrigues et al., 2022).

No estudo de Rodrigues et al., (2022) o TAF demonstrou alta fiabilidade (coeficiente teste-reteste superior a 0,90) e validade, com correlações significativas entre as formas de teste e outras variáveis externas. Estes resultados indicam que o TAF é eficaz para monitorizar a fluência de leitura e permite a comparação do desempenho ao longo do tempo, como no caso do 5.º ano, onde a evolução da fluência se torna mais pronunciada.

Teste de Compreensão de Textos na modalidade de Textos Lidos (Ribeiro et al., 2014)

Trata-se de um instrumento de avaliação utilizado para avaliar a capacidade de os alunos compreenderem textos por meio da leitura. Neste teste, os alunos leem textos e respondem a perguntas sobre esses textos. Os alunos recebem uma cópia dos textos e são instruídas a ler cada um deles. O psicólogo que faz a avaliação fornece orientações sobre como proceder com a leitura e as questões que serão respondidas após a leitura. As crianças leem os textos individualmente e respondem às questões de escolha múltipla. As respostas das crianças são avaliadas em corretas ou incorretas, sendo calculado o total de respostas corretas (Ribeiro et al., 2014). A prova não tem tempo limite.

Teste de Compreensão de Textos na modalidade de Textos Ouvidos (Ribeiro et al., 2014)

É um instrumento de avaliação que avalia a capacidade de os alunos compreenderem textos apresentados numa modalidade oral. Em vez de lerem o texto, ouvem o conteúdo apresentado oralmente e, em seguida, respondem a questões de escolha múltipla sobre o que ouviram. As respostas das crianças são avaliadas em corretas ou incorretas, sendo calculado o total de respostas corretas (Ribeiro et al., 2014).

Questionário Sociodemográfico

Foi construído um questionário sociodemográfico que permitiu recolher informações sobre o género, nacionalidade, medidas de suporte, escalão de ação social escolar, bem como as habilitações literárias da mãe e do pai.

Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo integra um projeto de investigação mais abrangente, que está a ser desenvolvido no CIPD, com a referência CIPD/2324/DEED/2 e foi aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada, com a referência UL/CE/CIPD/2332. Para efetuar o estudo foi necessária a obtenção de autorizações dos Agrupamentos de Escolas e o consentimento informado dos Encarregados de Educação. Além de que foi necessário combinar um horário com os professores e psicólogos escolares para não comprometer o funcionamento das aulas. A avaliação da compreensão de textos ouvidos e lidos foi realizada com todos os alunos ao mesmo tempo, dentro da sala de aula durante, aproximadamente 1 hora e 30 minutos. A fluência foi avaliada de forma individual durante cerca de 10 minutos, por aluno.

Procedimentos de análise de dados

Inicialmente foram realizadas estatísticas descritivas para caracterizar o desempenho dos alunos no 5º ano. Para perceber se havia diferenças de gênero no desempenho dos alunos na fluência de leitura e na compreensão de textos lidos e ouvidos, foram realizados testes de diferenças de médias, recorrendo ao teste *t de Student* para amostras independentes.

Para perceber se a compreensão de textos lidos é influenciada pela fluência de leitura e pela compreensão de textos ouvidos foi realizada uma análise de regressão linear múltipla, pelo método *Enter*. Foram analisados previamente os pressupostos necessários à realização da análise de regressão. A análise de linearidade indicou relações aproximadamente lineares entre cada preditor e a variável dependente, conforme observado nos gráficos de dispersão. A independência dos resíduos foi confirmada pelo teste de Durbin-Watson, que apresentou valor de 1.98, próximo de 2, sugerindo que os erros são independentes. A homoscedasticidade foi avaliada por meio do gráfico de resíduos e valores, não evidenciando padrões sistemáticos, o que indica variância constante dos resíduos. A normalidade dos resíduos foi observada por meio de histograma e QQ-Plot, sugerindo distribuição aproximadamente normal (Montgomery et al., 2021; Pallant, 2020). Por fim, a análise de multicolinearidade indicou valores de VIF baixos (1.22 para compreensão de textos ouvidos e 1.19 para fluência de leitura), evidenciando ausência de colinearidade problemática entre os preditores (Montgomery et al., 2021; Pallant, 2020). As diferentes análises foram realizadas com recurso ao programa IBM, versão 29.

Resultados

Inicialmente foram analisadas as estatísticas descritivas das variáveis em estudo, com o objetivo de caracterizar o desempenho dos alunos do 5.º ano na fluência de leitura, compreensão de textos ouvidos e compreensão de textos lidos. No que diz respeito à compreensão de textos ouvidos, a média de respostas corretas foi de 17.98 (DP= 3.99), constatando-se que nenhum aluno conseguiu obter o valor máximo na prova (30). Relativamente à compreensão de textos ouvidos a média de respostas corretas foi de 14.08 (DP= 5.12), existindo um aluno que não respondeu corretamente a nenhuma pergunta, não sendo igualmente atingido o valor máximo da prova (27 respostas corretas). Na fluência de leitura, os alunos apresentaram uma média de palavras lidas corretamente por minuto de 99.20 (DP= 29.37), verificando-se uma dispersão dos resultados entre 44 e 171 palavras lidas corretamente por minuto (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Estatística descritiva das variáveis em estudo

	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio Padrão
Compreensão T. Ouvidos	51	9.00	27.00	17.98	3.99
Compreensão T. Lidos	51	0.00	24.00	14.08	5.12
Fluência de leitura	51	44.00	171.00	99.20	29.37

No sentido de analisar a existência de diferenças de género no desempenho dos alunos na fluência de leitura e na compreensão de textos lidos e ouvidos, foram realizados

testes de diferenças de médias, recorrendo ao teste *t de Student* para amostras independentes, considerando a natureza das variáveis em estudo (cf. Tabela 3).

Tabela 3

Diferenças de género no desempenho na fluência de leitura, compreensão de textos lidos e ouvidos

	Feminino		Masculino		t (49)	p
	M	DP	M	DP		
Fluência de leitura	97.00	28.29	103.22	31.68	-.720	.475
Compreensão T. Lidos	14.18	5.05	13.89	5.40	.193	.848
Compreensão T. Ouvidos	17.42	3.82	19.00	4.21	-1.36	.181

Os resultados evidenciam que não existem diferenças significativas em função do género no desempenho na fluência de leitura, $t(49) = -.720$, $p > .05$, na compreensão de textos lidos, $t(49) = -.193$, $p > .05$, e na compreensão de textos ouvidos, $t(49) = -1.36$, $p > .05$.

Para perceber se a compreensão de textos lidos é influenciada pela fluência de leitura e pela compreensão de textos ouvidos foi realizada uma análise de regressão linear múltipla, pelo método Enter (cf. Tabela 4).

Foram incluídos dois modelos na regressão hierárquica. No primeiro modelo foi inserida apenas a variável compreensão de textos ouvidos, e no segundo acrescentou-se a fluência de leitura, de forma a verificar se esta última acrescentava variância explicada ao modelo inicial. Os dois modelos são estatisticamente significativos e o que mais explica a variação no desempenho da compreensão de textos lidos é o modelo 2 ($F(1,50) = 25.584$, $p < .001$).

Os resultados indicam que o modelo 1 explicou 27.2% da variância da compreensão de textos lidos e que no modelo 2, ao incluir a fluência de leitura, a variância explicada aumentou para 49,6%.

Tabela 4

Competências que contribuem para explicar a compreensão de textos ouvidos

no 5º ano

Modelos e variáveis	β	t	p	R^2 change	R^2 Adj.
Modelo 1 ^a				.287***	.272***
Compreensão T. Ouvidos	.535	4.44	.001		
Modelo 2 ^b				.229***	.496***
Compreensão T. Ouvidos	.420	4.07	.001		
Fluência de leitura	.493	4.77	.001		

Nota. $N = 51$.

a. Preditores Modelo 1: Compreensão de textos ouvidos

b. Preditores Modelo 2: Compreensão de textos ouvidos, Fluência de leitura

c. Variável predita: Compreensão de textos lidos

*** $p < .001$

No modelo 2, ambos os preditores foram estatisticamente significativos, mas a fluência de leitura apresentou o maior peso relativo ($\beta = .493$, $p < .001$), sendo o preditor individual que mais contribui para explicar a compreensão de textos lidos.

Discussão dos Resultados

Este estudo tinha como objetivos verificar se existem diferenças de género no desempenho da fluência de leitura, na compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos e perceber quais as competências que contribuem para explicar a compreensão da leitura no 5º ano. A análise da estatística descritiva permite constatar que os alunos apresentam um desempenho médio nas três competências avaliadas, sendo de destacar a elevada dispersão dos resultados, especialmente na fluência de leitura. Estes resultados sugerem que alguns alunos são proficientes na fluência de leitura, enquanto outros ainda revelam fragilidades no seu desempenho. Esta variabilidade pode dever-se a vários fatores, como a existência de diferenças individuais dos alunos nas competências linguísticas e cognitivas (Filderman et al., 2022). Em segundo lugar, à qualidade da instrução recebida, já que alunos que tiveram acesso a práticas sistemáticas, estratégias de monitorização e ensino explícito da compreensão tendem a apresentar progressos mais consistentes (Wanzek et al., 2009; Stevens et al., 2018). Além disso, fatores contextuais como o nível socioeconómico, a motivação para a leitura e o apoio familiar desempenham um papel relevante. Também os recursos escolares, como a existência de bibliotecas, projetos de incentivo à leitura, apoio e acesso a materiais digitais, podem influenciar significativamente o desempenho dos alunos (Donegan et al., 2020).

As análises de diferenças de género não revelaram efeitos estatisticamente significativos, sugerindo que, nesta população específica, rapazes e raparigas apresentam níveis semelhantes de fluência de leitura e compreensão de textos lidos e ouvidos, alinhando-se com estudos anteriores que não encontram diferenças significativas em função do género (Limbrick et al., 2011 Nero & Zulkipli, 2020). A literatura destaca que os principais fatores que diferenciam o desempenho em leitura após o 1º CEB se

relacionam sobretudo com as características da instrução, intensidade da instrução e competências linguísticas e cognitivas, e não com o gênero dos alunos (Filderman et al., 2022; Limbrick et al., 2011; Nero & Zulkipli, 2020).

No sentido de perceber quais as competências que contribuem para explicar a compreensão da leitura no 5º ano, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla. Os resultados evidenciam que a compreensão de textos ouvidos e a fluência de leitura explicam 49.6% da variância dos resultados na compreensão da leitura. Os resultados da análise de regressão estão alinhados com o modelo Simples de Leitura (Gough & Tunmer, 1986), que considera que a compreensão de leitura resulta da interação entre compreensão oral e decodificação. A investigação reforça esta ideia, mostrando que a fluência de leitura acrescenta um contributo independente para a compreensão de textos lidos e ouvidos (Wanzek et al., 2009; Filderman et al., 2022). A análise de regressão contribui para esta evidência, mostrando que, embora a compreensão textos ouvidos, isoladamente, explique uma parte significativa da variância na compreensão leitora, a introdução da fluência de leitura aumenta o poder preditivo do modelo. Este resultado evidencia que a fluência de leitura não apenas complementa, mas acrescenta valor na explicação da compreensão de textos lidos, funcionando como um preditor do desempenho na compreensão da leitura no 5º ano de escolaridade.

Os resultados deste estudo apresentam implicações práticas. Sublinha-se a importância de promover a fluência de leitura e a compreensão de textos ouvidos desde cedo e também no 5º ano, de forma explícita, como um suporte para a construção de significado (Gough & Tunmer, 1986; Cunha & Capellini, 2016). Para além da instrução, a existência de intervenções que integrem, simultaneamente, atividades de fluência de leitura e estratégias de compreensão de textos lidos e ouvidos, podem fomentar o progresso dos alunos na leitura (Gough & Tunmer, 1986; Cunha & Capellini, 2016).

Embora o presente estudo apresente algumas limitações, como o número reduzido de participantes, o que sugere a necessidade de replicação com uma amostra maior, e a ausência de análise de variáveis contextuais e de instrução que possam influenciar o desempenho em leitura, possibilitou caracterizar o desempenho dos alunos na fluência de leitura e compreensão de textos lidos e ouvidos, reforçando a relevância de estratégias centradas na promoção da fluência de leitura e de ações explícitas e deliberadas para promover a compreensão de textos ouvidos, de forma a melhorar o desempenho na compreensão da leitura.

Referências bibliográficas

- Alves, R., & Leite, I. (2021). Introdução ao manual pelos editores: alfabetização baseada na ciência (ABC). In R. Alves & I. Leite (Eds.), *Alfabetização baseada na ciência: manual do curso ABC* (pp.04–19). Ministério da Educação.
- Araújo, A. M. (2022). *O impacto da fluência e da prosódia na compreensão de leitura* [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade do Minho.
- Barbalho, C. R. S., da Silva, R. J., Gomes, S. H. T., & Bortolin, S. (2020). *Espaços e ambientes para leitura e informação*. ABECIN Editora.
- Bonamino, A., Coscarelli, C. e Franco, C. (2002). Avaliação e letramento: Concepções de aluno letradas subjacentes ao SAEB e ao PISA. *Educação & Sociedade*, 81(23), 91–114. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302002008100006>
- Bogaert, R., Merchie, E., Van Ammel, K., & Van Keer, H. (2023). The impact of a Tier 1 intervention on fifth and sixth graders' reading comprehension, reading strategy use, and reading motivation. *Learning Disability Quarterly*, 48(2), 102–115. <https://doi.org/10.1177/07319487221145691>
- Brito, D. S. (2010). A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Periódico de Divulgação Científica da FALS*, 4(8) 2-32.
- 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.
- Burns, M. K., Maki, K. E., Helman, L., McComas, J. J., & Young, H. (2018). Contributions of the Components of Phonemic Awareness to Letter-Sound Knowledge With Kindergarten Students in High-Poverty Urban Elementary Schools. *Reading and Writing Quarterly*, 34(5), 409–418. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1468835>

- Burns, MK, Tucker, JA, Hauser, A., Thelen, RL, Holmes, KJ e White, K. (2002). Taxa mínima de fluência de leitura necessária para compreensão: Um potencial para estudos básicos em currículo. *Avaliação para intervenção eficaz*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.1177/073724770202800101> .
- Cadime, I., Santos, S., Leal, T., Viana, F. L., Rodrigues, B., do Céu Cosme, M., & Ribeiro, I. (2017). Compreensão de textos: diferenças em função da modalidade de apresentação da tarefa, tipo de texto e tipo de pergunta. *Análise Psicológica*, 35(3), 351-366.
- Calet, N., Gutiérrez- Palma, N., & Defior , S. (2017). Efeitos do treinamento de fluência na competência de leitura em crianças do ensino fundamental: O papel da prosódia. *Aprendizagem e Instrução*, 52, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.04.006>.
- Caires, S. (2013). *Análise dos processos envolvidos na leitura/escrita dos alunos do 2º ciclo com base no Modelo da Dupla Via*. [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade de Coimbra.
- Carvalho, R., & Gomes, J. (2007). *Começar bem... do 4º para o 5º ano! A experiência de um projeto de apoio à transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação – Educação para o Sucesso: Políticas e Actores, Universidade da Madeira.
- Coelho, M. T. (2010). *A transição do 1º para o 2º ciclo do ensino básico: Um contributo para o estudo de um problema num agrupamento de escolas do Litoral Alentejano*. [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade do Algarve.
- Cohen, J. (1992). Análise de poder estatístico. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98–101. <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10768783> .

- Cole, J. (2015). Prosódia em contexto: uma revisão. *Linguagem, Cognição e Neurociência*, 30(1-2), 1-31. DOI: 10.1080/23273798.2014.963130.
- Cunha, V.L.O., & Capellini, S.A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951.
- Donegan, R. E., Wanzek, J., & Al Otaiba, S. (2020). Effects of a reading intervention implemented at differing intensities for upper elementary students. *Learning Disabilities Research & Practice*, 35(2), 62–71. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12218>
- Duff, F. J., & Clarke, P. J. (2011). Practitioner Review: Reading disorders: what are the effective interventions and how should they be implemented and evaluated?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(1), 3-12.
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progresses: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, 56, S25-S44.
- Elleman, A. M., Oslund, E. L., Griffin, N. M., & Myers, K. E. (2019). *A review of middle school vocabulary interventions: Five research-based recommendations for practice. Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 50(4), 477-492. https://doi.org/10.1044/2019_LSHSS-VOIA-18-0145
- Guimarães, S. R. K., & de Paula, F. V. (2024). *Reading comprehension: Cognitive processes and teaching strategies (Vol. 2)*. Vetor Editora.
- Fernandes, S., Querido, L., Verhaeghe, A., & Araújo, L. (2018). Qual a relação entre prosódia de leitura e compreensão de leitura em português europeu? Evidências do 2º ao 5º ano. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 102–129. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12248>

- Filderman, M. J., Austin, C. R., Boucher, A. N., O'Donnell, K., & Swanson, E. A. (2021). A meta-analysis of the effects of reading comprehension interventions on the reading comprehension outcomes of struggling readers in third through 12th grades. *Exceptional Children*, 88(2), 163–184. <https://doi.org/10.1177/00144029211050860>
- Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301-330). Routledge.
- Gomes, M. e Hirata, G. (2024). *Desenvolvendo fluência de leitura na escola primária: Evidências de um RCT. Economia da Educação*, 1–17.
- Gonzalez-Trujillo, M. C. (2005). *Comprensión lectora en niños: Morfosintaxis y prosodia en acción*. [Tese de Doutoramento não publicada]. University of Granada.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. doi:10.1177/074193258600700104
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2022). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 399–408. <https://doi.org/10.1002/rrq.446>
- 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.
- Hudson, R. F., Pullen, P. C., Lane, H. B., & Torgesen, J. K. (2008). The complex nature of reading fluency: A multidimensional view. *Reading & Writing Quarterly*, 25(1), 4-32.
- Jones, D., Garcia, E., & Martinez, F. (2019). Family environment and parental support in fifth-grade students' oral comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 111(4), 690–704. <https://doi.org/10.1037/edu0000325>

- LaBerge, D., & Samuels, S.J. (1974). Rumo a uma teoria do processamento automático de informações na leitura. *Psicologia Cognitiva*, 6(2), 293–323.
- Lalain, M., Espesser, R., Ghio, A., De Looze, C., Reis, C., & Mendonca-Alves, L. (2014). Prosodie et lecture: Particularités temporelles et mélodiques de l'enfant dyslexique en lecture et en narration. *Revue de Laryngologie Otologie Rhinologie*, 135, 71–82.
- Limbrick, L., Madelaine, A., & Wheldall, K. (2011). Gender differences in oral reading fluency: Are there implications for identifying low-progress readers? *Special Education Perspectives*, 20(2), 5–23.
- Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigando diferenças de gênero na leitura. *Educational Review*, 62(2), 175–187.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R., & Schatschneider, C. (2018). Examining the simple view of reading with elementary school children: Still simple after all these years. *Remedial and Special Education*, 39(5), 260–273. doi:10.1177/0741932518764833
- Lopes, J.T., Silva, M.M., Moniz, A.V., Spear-Swerling, L., & Zibulsky, J. (2015). *Evolução da prosódia e compreensão da leitura: Um estudo longitudinal do 2º ano ao final do 3º ano de escolaridade*. *Revista de Psicodidactica*, 20(1), 5–23. <https://doi.org/10.1387/revpsicodidact.11196>
- Machin, S., & Pekkarinen, T. (2008). Global sex differences in test score variability. *Science*, 322(5906), 1331–1332. <https://doi.org/10.1126/science.1162573>
- Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). Reading fluency: How the construct has developed and its relationship to comprehension. *Cadernos de Pesquisa*, 51, 1–19. <https://doi.org/10.1590/198053147797>

- Melo, S. R., & Barreto, D. A. B. (2018). Práticas de letramento e leitura: Contribuições na formação da autonomia e criticidade dos alunos egressos do PROEJA/2015. *Fólio-Revista de Letras*, 10(2), 23–40.
- Mendes Santos, E., & Peixoto, F. (2017). Impacto da transição de ciclo no autoconceito, autoestima e motivação. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(01), 1–4. <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2629>
- Miller, J.B., & Schwanenflugel, P.J. (2006). Prosódia de sentenças sintaticamente complexas na leitura oral de crianças pequenas. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 839–853. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.839>
- Miranda, CM, de Souza Magnani, C., & Patella, MB (2023). *A importância do incentivo à leitura na infância*. *Litteras*, 8(1), 14-28.
- Montgomery, D. C., Peck, E. A., & Vining, G. G. (2021). *Introduction to linear regression analysis* (6th ed.). Wiley.
- Moser, G.P., Sudweeks, R.R., Morrison, T.G., & Wilcox, B. (2014). Reliability of ratings of children's expressive reading. *Reading Psychology*, 35(1), 58-79.
- Nero, C. A., & Zulkipli, N. (2020). *The Effects of Gender and Reading Mediums on Reading Comprehension*. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 6(1), 1-11. <https://doi.org/10.33736/jcshd.1704.2020>
- Oliveira, L. C. F., de Barros, M. J., Sousa, M. A. D. M. A., Huber, N., dos Santos, K. T., & Gomes, S. M. S. (2023). A importância da leitura na formação de uma aprendizagem significativa. *Revista Internacional de Estudos Científicos*, 1(2), 71–97.
- Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (7th ed.). Routledge.

- Paige, DD (2012). A importância da fluência adolescente. Em T. Rasinski, CL Blachowicz & K. Lems (Eds.), *Instrução de fluência: melhores práticas baseadas em pesquisa* (pp. 55-71). Guilford Press.
- Pereira, J. R., & Baretta, L. (2023). O processo da leitura: Considerações sobre compreensão, aspectos cognitivos e tipos de processamento da informação. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, 41(87), 33–47. <https://doi.org/10.34112/2317-0972a2023v41n87p33-47>
- Saavedra, L. (2001). Sucesso/insucesso escolar: A importância do nível socioeconômico e do gênero. *Psicologia*, 15(1), 67–92.
- Schreiber, P. A. (1991). Understanding prosody's role in reading acquisition. *Theory into practice*, 30(3), 158-164.
- Soares, ACR (2023). Compreensão leitora e hábito de ler: Uma questão de motivação. *Revista Científica FESA*, 3(3), 42–54.
- Rasinski, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational leadership*, 61(6), 46-51.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning.
- Rasinski, T. V., & Padak, N. D. (2005). *3-minute reading assessments: Word recognition, fluency, and comprehension*. Scholastic Inc.
- Rasinski, T. V., Padak, N., McKeon, C., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A., & Heim, P. (2005). Is reading fluency a key for successful high school reading? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(1), 22–27. <https://doi.org/10.1598/jaal.49.1.3>
- Rasinski, T. V., Rikli, A., & Johnston, S. J. (2009). Reading fluency: More than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research and Instruction*, 48(4), 350–361. <https://doi.org/10.1080/19388070802468715>

- Rasinski, T. V., Yates, R., Foerg, K., Greene, K. E., Paige, D. A., Young, C., & Rupley, W. H. (2020). Impact of Classroom-based fluency instruction on grade one students in an urban elementary school. *Education Sciences*, 10(9), 227-236. <https://doi.org/10.3390/educsci10090227>
- Rasinski, T. V. (2000). *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. Pearson Education.
- Rasinski, T. V. (2012). Why reading fluency should be hot! *Reading Teacher*, 65(8), 516–522. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01077>
- Ribeiro, J. M. (2007). O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 51-81.
- Rodrigues, B., Cadime, I., Freitas, T., Choupina, C., Baptista, A., Viana, FL, & Ribeiro, I. (2022). Avaliação da fluência da leitura oral dentro e entre os níveis de ensino: Desenvolvimento de formulários de teste equiparados. *Behavior Research Methods*, 54 (6), 3043-3054.
- Vaughn, S., & Fletcher, J. M. (2012). Response to intervention with secondary school students with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 244–248. <https://doi.org/10.1177/0022219412442157>
- Santos, C. S. P. D. (2014). *A transição escolar do 1º para o 2º ciclo: Implicações a nível do rendimento académico*. [Tese de Mestrado não publicada]. Universidade da Madeira (Portugal).
- Stevens, E. A., Park, S., & Vaughn, S. (2019). A review of summarizing and main idea interventions for struggling readers in grades 3 through 12. *Remedial and Special Education*, 40(3), 131–149. <https://doi.org/10.1177/0741932517749940>

- Waldmann, C., & Levlin, M. (2024). Reading profiles in secondary school: Concurrent language and cognitive abilities, and retrospective and prospective reading skills. *Frontiers in Psychology, 14*, 1287134. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1287134>
- Wanzek, J., Wexler, J., Vaughn, S., & Ciullo, S. (2010). Reading interventions for struggling readers in the upper elementary grades: A synthesis of 20 years of research. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 23*(8), 889–912. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9179-5>
- Wennerstrom, A. (2001). *A música da fala cotidiana: Prosódia e análise do discurso*. Oxford University Press.
- Wolf, M. (2018). *Leitor, volte para casa: O cérebro leitor em um mundo digital*. HarperCollins.
- Zutell, J., & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice, 30*(3), 211–217. <https://doi.org/10.1080/00405849109543502>