

Universidades Lusíada

Brites, Ana Filipa Moreira

Promoção da leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico : efeitos de uma intervenção no 5.º ano

<http://hdl.handle.net/11067/8902>

Metadados

Data de Publicação

2026

Resumo

A leitura constitui uma competência central no percurso académico, sustentando o acesso ao currículo e a construção do conhecimento, e depende da interação entre processos de fluência, vocabulário e compreensão oral, que a literatura identifica como preditores determinantes da compreensão leitora, sobretudo no início do 2º CEB, quando a descodificação se encontra maioritariamente automatizada (Hoover & Tunmer, 2018; Ouellette, 2006). O presente estudo analisou a eficácia de uma intervenção univ...

Reading is a central academic skill that supports access to the curriculum and the construction of knowledge, and depends on the interaction among fluency, vocabulary, and oral language comprehension, which the literature identifies as key predictors of reading comprehension, particularly in the early years of upper elementary education, when decoding, when decoding processes are largely automatized (Hoover & Tunmer, 2018; Ouellette, 2006). This study examined the effectiveness of a universal r...

Palavras Chave

Psicologia, Psicologia da educação, Leitura - Desenvolvimento, Literacia emergente - Aprendizagem da leitura

Tipo

masterThesis

Revisão de Pares

Não

Coleções

[ULP-IPCE] Dissertações

Esta página foi gerada automaticamente em 2026-11-01T04:50:52Z com informação proveniente do Repositório



Universidade Lusíada
Porto

Promoção da leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico: Efeitos de uma intervenção no 5º ano

Dissertação de Mestrado em **Psicologia da Educação**

Instituto de Psicologia e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

PORTO, 2026

Ana Brites



instituto de psicologia
e ciências da educação
Universidade Lusíada



Universidade Lusíada
Porto

Promoção da leitura no 2º Ciclo do Ensino Básico: Efeitos de uma intervenção no 5º ano

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

PORTO, 2026

Ana Brites

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



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada



instituto de psicologia
e Ciências da Educação
Universidade Lusíada

Dissertação de Mestrado
Psicologia da Educação

Ana Brites

Promoção da leitura no 2º Ciclo do



Porto
2026

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, 1 de julho de 2026

O (A) Estudante

Ana Brites

Agradecimentos

Expresso a minha profunda gratidão a todos os que me acompanharam ao longo deste percurso que representa o final de uma etapa tão importante para mim. Em particular:

À Professora Doutora Joana Cruz, minha professora desde a licenciatura e orientadora desta dissertação, agradeço pela orientação, disponibilidade e confiança. O seu acompanhamento atento foi essencial para a concretização deste trabalho. Lembrar-me-ei sempre do que aprendi consigo.

À minha avó, deixo um especial agradecimento pelo incentivo que me deu no início deste percurso e por acreditar na minha escolha. As suas palavras deram-me a confiança de que precisava para continuar.

Aos meus irmãos, que sempre foram uma fonte de inspiração, agradeço por me motivarem a ser alguém de quem se possam orgulhar. Cada conquista deste percurso foi também impulsionada pelo desejo de vos mostrar que é possível ir mais longe com dedicação e coragem.

Ao Pedro, por nunca me ter largado a mão. Agradeço pela paciência, incentivo e o apoio que nunca falhou, foi o que me deu força nos dias mais difíceis e tornaram este percurso muito mais leve. Obrigada por acreditar em mim mesmo quando eu mais duvidava.

Às minhas amigas Tatiana, Cátia, Filipa e Maryana, e à minha prima Tatiana, agradeço pela compreensão, pelo apoio nos momentos mais exigentes, e pela amizade que tornou tudo mais bonito.

Ao Anuk, pela companhia fiel que me deu conforto ao longo deste percurso.

A todos, deixo o meu sincero agradecimento.

Índice

Introdução	8
Enquadramento teórico	10
<i>Intervenções baseadas em evidência para promover a leitura no 2º CEB.....</i>	<i>16</i>
Pertinência e objetivo do estudo	27
Método	28
<i>Participantes</i>	<i>28</i>
<i>Instrumentos</i>	<i>28</i>
Questionário sociodemográfico	28
Teste de Avaliação de Fluência	29
Testes de Compreensão de Textos na Modalidade Oral – narrativo	29
Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – narrativo ...	29
<i>Procedimentos.....</i>	<i>30</i>
Procedimentos de recolha de dados	30
Intervenção	30
Procedimentos de análise de dados.....	32
Resultados	33
Discussão dos resultados	38
Referências Bibliográficas	42

Índice de Tabelas

Tabela 1	28
Tabela 2	33
Tabela 3	34
Tabela 4	35
Tabela 5	36

Índice de Figuras

Figura 1	34
Figura 2	35
Figura 3	37

Resumo

A leitura constitui uma competência central no percurso académico, sustentando o acesso ao currículo e a construção do conhecimento, e depende da interação entre processos de fluência, vocabulário e compreensão oral, que a literatura identifica como preditores determinantes da compreensão leitora, sobretudo no início do 2º CEB, quando a descodificação se encontra maioritariamente automatizada (Hoover & Tunmer, 2018; Ouellette, 2006).

O presente estudo analisou a eficácia de uma intervenção universal de promoção da leitura no 5º ano, implementada ao longo de 10 semanas em contexto de sala de aula, com o objetivo de desenvolver a fluência de leitura, a compreensão de textos ouvidos e a compreensão de textos lidos. A intervenção integrou práticas baseadas em evidência, incluindo a modelagem da leitura, leitura individual com *feedback* corretivo e a exploração de vocabulário, práticas que a literatura tem associado a melhorias consistentes na fluência e no desempenho leitor global (Cruz et al., 2023; Donegan & Wanzek, 2021). Neste estudo participaram 192 alunos distribuídos por grupo experimental e grupo de controlo, avaliados em dois momentos, através de provas padronizadas. Os resultados revelaram um efeito significativo da intervenção na fluência de leitura, com progressos superiores aos do grupo de controlo. Nas competências de compreensão oral e de compreensão leitora, embora se tenham verificado melhorias ao longo do tempo, estas ocorreram de forma semelhante nos dois grupos, não se observando efeitos significativos da intervenção. Estes resultados evidenciam que o desenvolvimento da compreensão requer abordagens mais prolongadas e linguisticamente ricas. O presente estudo contribui para a reflexão sobre práticas eficazes de promoção da fluência de leitura no 2º CEB através da implementação de intervenções universais e estruturadas.

Palavras-chave: 5º ano; fluência de leitura; compreensão oral; compreensão da leitura; Modelo Simples da Leitura.

Abstract

Reading is a central academic skill that supports access to the curriculum and the construction of knowledge, and depends on the interaction among fluency, vocabulary, and oral language comprehension, which the literature identifies as key predictors of reading comprehension, particularly in the early years of upper elementary education, when decoding, when decoding processes are largely automatized (Hoover & Tunmer, 2018; Ouellette, 2006).

This study examined the effectiveness of a universal reading promotion intervention implemented over ten weeks in fifth-grade classrooms, aiming to develop reading fluency, listening comprehension, and reading comprehension. The intervention integrated evidence-based practices, including modeled reading, individual reading with corrective feedback, and explicit vocabulary exploration, approaches that the literature has associated with consistent performance (Cruz et al., 2023; Donegan & Wanzek, 2021). A total of 192 students participated, assigned to experimental and control groups and assessed at two time points using standardized measures. Results revealed a significant effect of the intervention on reading fluency, with the experimental group showing greater progress than the control group. In listening and reading comprehension, although both groups improved over time, gains were similar across groups, and no significant intervention effects were observed. These findings indicate that comprehension development requires more extended and linguistically enriched approaches. This study contributes to the reflection on effective practices for promoting reading fluency in upper elementary education through the implementation of structured universal interventions.

Keywords: 5th grade; reading fluency; listening comprehension; reading comprehension; Simple View of Reading.

Lista de Abreviaturas

CEB: Ciclo do Ensino Básico

DP: Desvio-Padrão

M1: Momento 1

M2: Momento 2

MTSS: Sistemas Multinível de Suporte

RTI: Resposta à Intervenção

SPSS: *Statistical Package for the Social Sciences*

Introdução

A leitura constitui uma competência essencial no percurso escolar, funcionando como base para o sucesso acadêmico e para a participação na vida social e democrática (Cruz et al., 2023). Para além de ser um domínio específico da disciplina de Português, a leitura assume um papel transversal, sustentando a aprendizagem em todas as áreas curriculares e permitindo aos alunos aceder, integrar e construir o conhecimento. A investigação tem demonstrado que o domínio da leitura depende da consolidação de competências fundamentais, como a descodificação, a fluência, o vocabulário e a compreensão oral, cuja interação determina a compreensão leitora (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018).

A transição para o 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB) representa um momento crítico, uma vez que os alunos passam de um ensino centrado na aprendizagem da leitura para necessitarem de usar a leitura para aprender conteúdos. Esta mudança acentua as dificuldades dos alunos que não consolidaram as competências básicas nos primeiros anos de escolaridade, comprometendo o acesso ao currículo e o progresso académico subsequente (Wanzek et al., 2010). Perante este cenário, torna-se fundamental compreender como evoluem as competências de leitura e identificar as práticas de ensino e modelos de intervenção eficazes (Hoover & Tunmer, 2018; Wanzek & Vaughn, 2010).

As intervenções universais assumem particular relevância no contexto do 2º CEB, uma vez que procuram assegurar que todos os alunos têm acesso a práticas de ensino consistentes e sustentadas em evidência científica. Integradas no Tier 1 dos Sistemas Multinível de Suporte (MTSS), estas intervenções correspondem ao apoio disponibilizado a toda a turma e caracterizam-se por uma abordagem preventiva, centrada na promoção das competências essenciais da leitura (Filderman et al., 2022). A literatura tem demonstrado que práticas como a instrução explícita das estratégias de compreensão, a modelagem pelo professor e a prática guiada constituem componentes fundamentais de intervenções eficazes, tal como evidenciado em programas universais que integram estes elementos de forma sistemática (Bogaert et al., 2023). No domínio específico da fluência, estudos indicam que as abordagens estruturadas que combinam a leitura modelada, leitura acompanhada, leitura individual com apoio do adulto e feedback corretivo imediato promovem melhorias significativas tanto na fluência como na compreensão leitora (Cruz et al., 2023; Donegan & Wanzek, 2021).

A pertinência deste estudo decorre da necessidade de compreender de que forma uma intervenção universal, implementada no contexto de sala de aula, pode promover o desenvolvimento das competências de leitura no início do 2º CEB. A literatura tem evidenciado a utilidade das práticas estruturadas e baseadas em evidência no desenvolvimento da fluência e da compreensão, sustentadas pelo Modelo Simples da Leitura (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018; Filderman et al., 2022).

O presente estudo visa avaliar a eficácia de uma intervenção de promoção da leitura no 5º ano de escolaridade, nas competências de fluência de leitura, compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos. A organização do presente estudo encontra-se dividido em quatro partes. A primeira corresponde ao enquadramento teórico, onde é apresentada a importância da leitura no percurso escolar, as mudanças que ocorrem no 5º ano e as competências esperadas nesta fase, bem como a evidência científica disponível sobre intervenções de promoção da leitura no 2º CEB. A segunda parte é dedicada ao método, que descreve os participantes, os instrumentos utilizados, os procedimentos de recolha de dados, a descrição da intervenção implementada e o procedimento de análise dados. A terceira parte apresenta os resultados obtidos nas diferentes medidas avaliadas. Por fim, a última parte discute os resultados à luz da literatura, identificando implicações, limitações e direções para investigação futura.

Enquadramento teórico

A competência leitora constitui um alicerce fundamental para o sucesso académico, na medida em que sustenta o desempenho global dos alunos nas diferentes áreas do saber, revelando-se determinante para o desenvolvimento da literacia cívica e para a participação plena na vida social e democrática (Cruz et al., 2023).

No 5º ano de escolaridade ocorre uma mudança significativa no papel da leitura no percurso académico, que assinala a transição entre o processo de aquisição inicial da leitura e a sua utilização como instrumento para aceder ao conhecimento. Esta mudança de foco implica que os alunos deixem de estar centrados na aprendizagem da leitura para passarem a ler com o objetivo de aprender conteúdos, nomeadamente através de textos expositivos que predominam nas diferentes áreas disciplinares. Para os alunos com dificuldades de leitura, esta transição representa um desafio, dado que a instrução explícita em competências básicas – como a descodificação, a fluência e o vocabulário – tende a reduzir de forma acentuada após o 3º ano de escolaridade. Não obstante, muitos alunos continuam sem apresentar um domínio funcional destas competências. A insuficiência de competências de leitura nesta fase pode dificultar o acesso ao currículo e comprometer o progresso académico subsequente. (Wanzek et al., 2010).

Neste nível de ensino, é esperado que os alunos apresentem uma leitura fluente e precisa, com capacidade para interpretar e compreender textos com vocabulário mais complexo, formular inferências, identificar ideias principais e aplicar estratégias metacognitivas de monitorização da compreensão. Estas competências são consideradas fundamentais para que os alunos possam aceder ao conhecimento transmitido nas disciplinas do currículo, e a sua ausência compromete não só a aprendizagem em áreas específicas, como também o envolvimento e a motivação dos alunos em relação à escola (Wanzek et al., 2010). O vocabulário assume um papel importante na evolução da linguagem e na aquisição das competências académicas necessárias ao longo do desenvolvimento. A literatura tem demonstrado uma associação entre o conhecimento lexical e a aprendizagem inicial da leitura (Ouellette, 2006; Ricketts et al., 2008), evidenciando-se de igual modo a sua relevância em processos cognitivos complexos, como a capacidade de gerar inferências e o funcionamento da memória de trabalho verbal em alunos do pré-escolar e dos primeiros anos de escolaridade (Cain et al., 2004; Currie et al., 2019). No que respeita ao ensino básico, a investigação aponta para uma correlação positiva entre a amplitude do vocabulário e a qualidade da expressão escrita (Graham et

al., 2015; Olinghouse & Wilson, 2013). A natureza preditiva do vocabulário é particularmente notável em estudos longitudinais, que indicam que as medidas precoces de competência lexical são indicadores fidedignos do desempenho na compreensão leitora desde a infância até à adolescência (Ouellette, 2006; Quinn et al., 2015; Tannenbaum et al., 2006). De forma complementar, as evidências experimentais confirmam que o ensino direto do vocabulário tem um impacto imediato na descodificação, na compreensão de textos, tanto na modalidade oral como na leitura (Elleman et al., 2009; Cervetti et al., 2016).

À medida que as crianças leem mais, são expostas a um maior número de palavras e a mais conhecimento, o que lhes permite compreender melhor acerca daquilo que estão a ler, o que por sua vez aumenta a motivação para ler ainda mais e também a exposição ao vocabulário e ao conhecimento (Nagy, 2005).

O Modelo Simples da Leitura (Hoover & Gough, 1990) tem sido utilizado para explicar tanto o processo de aquisição inicial da leitura como o desempenho leitor em fases posteriores de escolaridade, nomeadamente no 2º CEB. De acordo com este modelo, o objetivo final da leitura é a compreensão, entendida como a capacidade de construir significado a partir de um texto. A leitura é, assim, conceptualizada como o produto entre duas componentes interdependentes: a descodificação e a compreensão oral. De acordo com os autores, a interação entre estas competências determina o nível de compreensão leitora de um indivíduo (Hoover & Gough, 1990). Hoover (2023) reforça que estas duas componentes devem ser entendidas como constructos amplos e paralelos, representando sistemas linguísticos complexos que diferem apenas no modo de acesso à linguagem oral ou escrita e cuja avaliação deve recorrer a tarefas equivalentes para garantir que se está a medir o mesmo tipo de competência.

Esta perspetiva, ao defender que a leitura proficiente depende da interação entre estes dois domínios, sugere que a fragilidade de uma das componentes inviabiliza o sucesso da outra. Por outras palavras, o modelo estabelece que a compreensão de um texto é impossível se o aluno não conseguir reconhecer as palavras escritas, da mesma forma que não existe leitura real se, perante o reconhecimento das palavras, o aluno não possuir o domínio linguístico necessário para lhes atribuir significado (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018). Contudo, Hoover (2023) demonstra que as representações tradicionais do modelo, frequentemente apresentadas em matrizes dicotómicas de “bom/mau”, simplificam em excesso a relação entre a descodificação e a compreensão

oral e conduzem a interpretações incorretas, nomeadamente a ideia errada de que bons desempenhos em ambas, garantem automaticamente boa compreensão leitora.

Neste modelo, a compreensão oral atua como motor linguístico que permite construir significado a partir da linguagem, envolvendo o vocabulário e o conhecimento sintático. Esta componente estabelece o limite máximo do que o aluno pode alcançar na leitura, uma vez que a capacidade de interpretar um texto escrito está intrinsecamente limitada pela competência do indivíduo em compreender essa mesma informação se esta lhe for apresentada oralmente. Enquanto capacidade de interpretar e processar informações de forma auditiva, a compreensão oral está diretamente relacionada à compreensão de textos escritos, uma vez que a compreensão verbal precede a leitura. A literatura indica que as crianças com boas competências de compreensão oral tendem a apresentar melhor desempenho na compreensão de leitura, uma vez que a capacidade de construir e reter significados a partir da linguagem falada facilita a interpretação de textos escritos (Hoover & Gough, 1990). Desta forma, a compreensão oral define o limite superior da compreensão leitora, dado que o leitor nunca poderá compreender um texto escrito para além daquilo que é capaz de compreender quando a mesma informação lhe é apresentada oralmente (Hoover, 2023).

A compreensão leitora resulta da forma como estas duas dimensões comunicam entre si, onde a descodificação fornece os dados necessários para que o sistema de linguagem processe a informação e construa conhecimento (Hoover & Gough, 1990); Hoover & Tunmer, 2018). Hoover (2023) clarifica que a combinação entre descodificação e compreensão oral é multiplicativa e não aditiva, o que significa que o impacto de uma componente depende sempre do nível da outra. Assim, melhorar a descodificação só produz ganhos significativos na compreensão se a compreensão oral já for suficientemente forte e vice-versa. Este modelo alega que as dificuldades na leitura podem resultar de dificuldades no reconhecimento de palavras e/ou compreensão da linguagem, formando assim três perfis de leitores com dificuldades distintos, como o leitor com dificuldades na descodificação, o leitor com dificuldades na compreensão e o leitor com dificuldades quer na descodificação, quer na compreensão (Waldmann & Levlin, 2023). No entanto, Hoover (2023) demonstra que o modelo prevê cinco perfis distintos, incluindo um grupo frequentemente negligenciado, que são os alunos que apresentam níveis adequados de descodificação e compreensão oral, mas cuja combinação entre ambas não é suficientemente forte para sustentar uma compreensão leitora eficaz, evidenciando a grande variabilidade possível dentro de cada perfil.

Lonigan et al. (2018) analisaram a validade do Modelo Simples da Leitura em alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade. O estudo incluiu 757 crianças de 18 escolas, que realizaram múltiplas provas padronizadas de decodificação, compreensão leitora, vocabulário e sintaxe. Os autores utilizaram modelos de variáveis latentes para testar se a decodificação e a compreensão linguística explicavam a variabilidade na compreensão leitora e se a importância relativa de cada componente varia ao longo dos anos de escolaridade. Os resultados mostraram que quase toda a variância da compreensão leitora foi explicada pela combinação destas duas componentes, confirmando a robustez do Modelo Simples da Leitura em idades intermédias do ensino básico. O estudo identificou ainda tendências desenvolvimentais importantes, isto é, à medida que os alunos progrediam do 3º para o 5º ano, a influência da compreensão linguística aumentava, enquanto a contribuição da decodificação diminuía, sugerindo que, após os primeiros anos de escolaridade, quando a decodificação já se encontra mais automatizada, a compreensão leitora passa a depender sobretudo de competências linguísticas mais amplas, como o vocabulário, sintaxe e o raciocínio verbal. Os autores verificaram ainda que a decodificação e a compreensão linguística partilhavam uma quantidade substancial de variância, possivelmente refletindo diferenças estáveis nas capacidades linguísticas gerais dos alunos. O estudo reforça a premissa de que o Modelo Simples da Leitura continua a ser um modelo válido e útil para compreender o desempenho em leitura no 2º CEB (Lonigan et al., 2018).

Estes resultados são consistentes com o estudo longitudinal de grande escala conduzido por Nordstrom et al. (2025), que constitui uma das análises mais robustas e abrangentes realizadas sobre o Modelo Simples da Leitura. O estudo acompanhou 11,791 alunos ao longo de três anos, desde o início do 1º ano até ao final do 3º ano de escolaridade, e recolheu dados em nove momentos distintos. A estrutura longitudinal do estudo permitiu observar, com elevado grau de precisão, a evolução das competências de decodificação e de compreensão oral e o modo como estas contribuem para a compreensão leitora ao longo do desenvolvimento inicial da leitura. Os autores analisaram a contribuição relativa de cada componente e concluíram que a decodificação e a compreensão oral explicam praticamente toda a variância da compreensão leitora, confirmando de forma inequívoca a validade do Modelo Simples da leitura. Para além disso, o estudo revelou um padrão desenvolvimental claro, que a decodificação tem um peso mais determinante no início da escolaridade quando os alunos ainda estão a consolidar as correspondências, contudo à medida que a leitura de palavras se torna mais

automatizada, a importância relativa da decodificação diminui e a compreensão oral assume um papel progressivamente mais central. Deste modo, a meio do 2º ano, ambas as componentes apresentam contributos semelhantes, e no final do 3º ano a compreensão oral emerge como o principal preditor da compreensão leitora. Os resultados demonstram que o Modelo Simples da Leitura mantém a sua aplicabilidade e poder explicativo mesmo em sistemas ortográficos com maior regularidade, reforçando a sua utilidade transversal em diferentes línguas e contextos educativos (Nordstrom et al., 2025).

Morris et al. (2016) investigaram as dificuldades de leitura em alunos do 5º e 6º ano, utilizando o Modelo Simples da Leitura como enquadramento conceptual. O estudo avaliou 65 alunos através de tarefas precisão e fluência de leitura de textos e de vocabulário recetivo, representando respetivamente as componentes de decodificação e compreensão linguística do Modelo Simples da Leitura. Com base nos valores de corte, os autores classificaram os alunos em quatro perfis distintos (alto/baixo em decodificação e alto/baixo em vocabulário), revelando uma grande heterogeneidade entre leitores com baixo desempenho. Os resultados mostraram que 48% dos alunos apresentavam dificuldades simultâneas em decodificação e vocabulário e que 62% não conseguiam ler textos esperados para o nível de ensino com precisão e velocidade adequadas, sendo que muitos apenas atingiam níveis instrucionais quando liam textos dois níveis abaixo. Os resultados deste estudo evidenciam a utilidade do Modelo Simples da Leitura no 2º CEB para identificar perfis de leitores distintos e orientar práticas instrucionais mais ajustadas (Morris et al., 2016).

De acordo com este modelo, a decodificação leitora é definida como a capacidade de identificar palavras impressas com precisão e rapidez. O desenvolvimento das competências de compreensão leitora exige que o aluno ultrapasse a fase inicial de aprendiz, mais focada na conversão de letras em sons, para atingir um estado de perícia, onde o reconhecimento das palavras ocorre de forma automática através da consolidação de apresentações ortográficas na memória de longo prazo. Esta automatização sustenta a fluência da leitura, que funciona como um elo mediador: ao libertar a memória de trabalho do esforço mecânico, permite que os recursos cognitivos do aluno sejam inteiramente canalizados para a construção de sentido e para a interpretação profunda do que está a ser lido (Castles et al., 2018; Hoover & Tunmer, 2018). Hoover (2023) acrescenta que a rapidez no reconhecimento de palavras é um requisito funcional para que a compreensão possa ocorrer, uma vez que a lentidão da decodificação consome recursos cognitivos essenciais e impede a integração eficiente da informação textual. Embora a fluência da

leitura não esteja incluída no Modelo Simples da Leitura, vários autores consideram que é uma competência fundamental para a compreensão da leitura, uma vez que serve como ponte de ligação entre a decodificação e a compreensão, nomeadamente no 2º CEB (Stocker et al., 2022).

A fluência de leitura é definida como a capacidade de ler com precisão, numa velocidade adequada e com expressividade. Esta competência assenta em três componentes fundamentais: a acuidade, que se refere à leitura correta das palavras; a velocidade, que diz respeito ao ritmo de leitura necessário para sustentar a compreensão; e a prosódia, que envolve a leitura com entoação, pausas e ênfases adequadas, refletindo a estrutura sintática e o significado do texto. A fluência resulta, assim, da coordenação eficiente destes elementos, permitindo uma leitura contínua e compreensiva. O seu desenvolvimento atua como um fator mediador entre a decodificação e a compreensão da leitura, ao permitir que o leitor canalize os seus recursos cognitivos para a construção do significado global do texto, em vez de os utilizar na identificação deliberada de palavras isoladas. Deste modo, a fluência da leitura constitui um preditor da capacidade de compreensão textual e, consequentemente, do desempenho académico (Naveenkumar et al., 2021; Cruz et al., 2023)

A fluência não só facilita a identificação das palavras, como também permite ao aluno concentrar-se no significado do texto, sem a interferência dos processos de decodificação que ainda não se encontram automatizados. No 5º ano de escolaridade, é expectável que os alunos leiam com fluência, o que contribui para a compreensão de textos mais extensos e complexos, característicos desta fase académica. Deste modo, a fluência assume um papel central na eficácia da leitura em si, ao reduzir a carga cognitiva associada à leitura de palavra a palavra, favorecendo a compreensão do conteúdo textual (Hoover & Gough, 1990).

Cruz et al. (2023) aplicaram um programa de intervenção em fluência da leitura no 3º ano de escolaridade com a duração de 11 semanas, 2 vezes por semana, com sessões de 50 a 60 minutos, tendo obtido melhorias significativas no reconhecimento de palavras e na fluência de leitura em alunos com dificuldades de leitura, quando comparados com um grupo de controlo com características similares. Em conformidade com este último estudo, a revisão sistemática de Donegan e Wanzek (2021) corrobora que intervenções com uma frequência mínima de 2 sessões semanais com duração entre 30 e 60 minutos, durante 8 a 12 semanas, apresentam resultados positivos na fluência e na compreensão da leitura em alunos do ensino básico com dificuldades persistentes.

No estudo de Cruz et al. (2023), a promoção da fluência da leitura foi realizada em pequenos grupos, de 2 a 4 alunos, fora do contexto de sala de aula, num espaço tranquilo e disponibilizado pela escola. Foram utilizados 22 textos diferentes, um por sessão, com extensão entre 67 a 207 palavras, e com complexidade crescente. Os textos abrangiam 4 géneros textuais: 9 narrativos, 4 poéticos, 4 informativos e 3 dramáticos. Cada sessão seguiu as seguintes etapas: (i) apresentação do texto e leitura do título para ativação dos conhecimentos prévios; (ii) leitura de 4 palavras desafiantes, leitura individual pelos alunos, discussão do significado e nova leitura; (iii) leitura modelada do texto por um adulto fluente; (iv) leitura acompanhada pelos alunos; (v) discussão em grupo sobre o conteúdo do texto; (vi) leitura individual do texto por cada aluno, com feedback corretivo imediato e apoio, se necessário; (vii) reconto oral coletivo do texto; (viii) leitura expressiva com variações conforme o tipo de texto (por exemplo, leitura encenada, leitura com emoção, leitura como personagem); (ix) gravação individual da leitura; (x) escuta das gravações, seguida de autoavaliação e heteroavaliação com base em critérios de precisão, fluência e prosódia; (xi) treino autónomo em casa; (xii) re-leitura do texto no início da sessão seguinte, com análise da evolução.

Intervenções baseadas em evidência para promover a leitura no 2º CEB

A implementação de intervenções de leitura eficazes no 5º ano pode beneficiar significativamente da integração de modelos de apoio multinível, como o modelo de Resposta à Intervenção (RtI) ou os Sistemas Multinível de Suporte (MTSS). Estes modelos organizam o suporte pedagógico em diferentes níveis (Tier 1, Tier 2 e Tier 3), ajustando a intensidade a natureza das intervenções conforme as necessidades apresentadas pelos alunos. Dando continuidade às recomendações identificadas pela literatura, alguns autores evidenciam que intervenções de Tier 2 (em pequenos grupos) e Tier 3 (mais intensivas e individualizadas) são particularmente eficazes em alunos com dificuldades persistentes na compreensão da leitura. Estas intervenções baseiam-se em ensino explícito, prática supervisionada, feedback corretivo e acompanhamento sistemático do progresso, proporcionando uma resposta pedagógica personalizada que evita a progressão das dificuldades ao longo do percurso escolar (Filderman et al., 2022).

Bogaert et al. (2023) investigaram a eficácia de uma intervenção de Tier 1 destinada a melhorar a compreensão leitora de alunos do 5º e 6º ano, enquadrada no

modelo RtI. Neste estudo participaram 27 professores e 491 alunos de 11 escolas, distribuídos aleatoriamente entre grupo experimental e grupo de controlo. A intervenção decorreu ao longo de 10 semanas, em 10 sessões de 50 minutos, uma vez por semana e integrou quatro práticas de ensino consideradas eficazes: a instrução explícita das estratégias de compreensão, instrução mediada de pares, promoção da motivação para a leitura e instrução diferenciada. As sessões seguiram o Modelo de Libertação Gradual da Responsabilidade (Duke et al., 2011), que organiza a aprendizagem em etapas que transferem progressivamente o controlo do professor para o aluno. Cada sessão incluía cinco componentes essenciais: (a) valorização explícita da importância de usar estratégias de leitura, (b) instrução explícita das estratégias, que abrangem o conhecimento declarativo procedimental e condicional, apoiado por cartões estratégicos e vídeos instrucionais, (c) modelagem pelo professor, demonstrando como aplicar as estratégias, (d) prática guiada com feedback do docente, e (e) prática autónoma, em que os alunos aplicavam as estratégias de forma independente. Nas aulas dedicadas à integração das estratégias, a ênfase recaía sobretudo na prática guiada, permitindo consolidar e articular diferentes estratégias num mesmo processo de leitura (Bogaert et al., 2023).

O estudo utilizou clusters criados de forma aleatória, com pré-teste e pós-teste, com o objetivo de avaliar três dimensões: a compreensão leitora, o uso das estratégias supramencionadas e a motivação para a leitura. A fidelidade da implementação foi elevada, com os professores a cumprirem a duração prevista das sessões e a aplicarem a maioria dos componentes essenciais da intervenção. Apesar da robustez metodológica deste estudo, não foram encontradas diferenças significativas na compreensão leitora entre o grupo experimental e o grupo de controlo após a intervenção. No entanto, observaram-se efeitos significativos noutros domínios: os alunos do grupo experimental reportaram um maior uso de estratégias de monitorização após a intervenção, comparativamente com o grupo de controlo, verificou-se ainda um aumento significativo na motivação autónoma e controlada para a leitura em contexto recreativo no grupo experimental, sugerindo que a intervenção teve impacto na relação dos alunos com a leitura fora do contexto académico. Entre os leitores com dificuldades, constatou-se que reportaram um maior uso de estratégias de avaliação e os leitores com baixa compreensão mostraram um maior uso de estratégias de monitorização do que os seus pares no grupo de controlo (Bogaert et al., 2023).

No que diz respeito a intervenções de Tier 2, Faggella-Luby e Wardwell (2011) analisaram uma intervenção desenvolvida no âmbito de um modelo RtI aplicado ao 2º CEB, com o objetivo de melhorar a compreensão da leitura em alunos do 5º e 6º ano, considerados em risco de apresentarem dificuldades. Os autores procuraram avaliar três condições de intervenção: Estrutura da Narrativa, Prática Típica e Leitura Silenciosa Sustentada. Nesta intervenção participaram 86 alunos do 5º e 6º ano, selecionados com base nos resultados de um teste padronizado de compreensão de leitura. Foram incluídos os alunos que apresentavam resultados abaixo dos critérios de proficiência definidos para o seu ano de escolaridade, sendo excluídos aqueles que já recebiam apoio especializado devido a dificuldades de leitura previamente identificadas. Após a seleção, os alunos foram distribuídos aleatoriamente pelas três condições de intervenção. A intervenção decorreu numa escola com quase mil alunos, marcada por elevados índices de pobreza e diversidade linguística. As sessões de Tier 2 foram realizadas em pequenos grupos, em espaços separados das aulas comuns, com uma duração aproximada de 30 minutos, duas a três vezes por semana, ao longo dos dois primeiros períodos letivos. Os grupos tinham entre cinco a sete alunos, dependendo da condição de intervenção atribuída (Faggella-Luby & Wardwell, 2011).

A condição de intervenção SS constituiu a intervenção experimental, baseada numa versão adaptada da Rotina Integrada de Estrutura da Narrativa, centrada no ensino explícito de três estratégias fundamentais: (1) formulação de perguntas orientadoras sobre elementos narrativos (autoquestionamento) (2) análise da estrutura da narrativa através do preenchimento de um diagrama e (3) elaboração de um resumo estruturado em cinco frases. A intervenção foi ajustada ao contexto escolar, sendo a prática cooperativa reduzida e aumentado o tempo dedicado à modelagem do professor. No total, cerca de 18 semanas foram dedicadas ao ensino destas estratégias, com particular incidência na fase de autoquestionamento, que ocupou aproximadamente metade do tempo total. A condição TP foi conduzida por especialistas em leitura e consistiu em práticas consideradas típicas do apoio suplementar. Incluía sessões breves sobre estratégias de leitura ativa (previsão, identificação de personagens, visualização, resumo), ensino de vocabulário, leitura guiada através de Grupos de Leitura Orientada e escrita de respostas em diário. Embora alinhada com recomendações internacionais, esta condição apresentava menor grau de instrução explícita, com reduzida modelagem por verbalização do pensamento e pouco feedback corretivo. A condição SSR consistiu em leitura silenciosa autónoma durante 30 minutos por sessão, com os alunos a

escolherem os seus próprios livros. O professor também lia durante este tempo, funcionando como modelo de leitura. Esta abordagem, apesar de comum nas escolas devido à sua simplicidade e baixo custo, não incluía instrução explícita (Faggella-Luby & Wardwell, 2011).

Os autores concluíram que estes tipos de intervenções são necessários e eficazes, mas dependem da intensidade de implementação. A análise de fidelidade revelou que as práticas essenciais de instrução explícita foram observadas em menos de 21% das sessões, o que poderá explicar a reduzida evolução de alguns alunos. Os autores defendem que estes tipos de intervenções devem ser mais intensivas, com maior frequência semanal, maior duração por sessão e maior consistência na aplicação de práticas pedagógicas explícitas (Faggella-Luby & Wardwell, 2011).

Já em 2010, Vaughn et al. investigaram os efeitos de uma intervenção de nível 2, implementada ao longo de um ano letivo, dirigida a alunos do 6º ano com dificuldades significativas de leitura. Os participantes foram identificados com base no desempenho num teste estadual, encontrando-se abaixo do nível de proficiência. Todos os alunos, tanto do grupo de intervenção como do grupo de comparação, beneficiaram de um reforço ao nível do ensino de base (Tier 1), através de formação fornecida aos professores para integrar práticas de vocabulário e compreensão nas aulas de conteúdo disciplinar. A intervenção de nível 2 foi implementada diariamente, em grupos de 10 a 15 alunos e combinou instrução em *estudo de palavras*, vocabulário, fluência e compreensão. As atividades incluíam a leitura repetida, ensino explícito de estratégias de descodificação multisilábica, trabalho sistemático do vocabulário com exemplos e não-exemplos e instrução de compreensão com textos narrativos e expositivos. Os resultados mostraram que os alunos apresentaram progressos na descodificação, fluência e compreensão, embora as diferenças face ao grupo de comparação fossem geralmente pequenas, com um tamanho de efeito médio. Estes resultados evidenciam que as intervenções estruturadas, intensivas e prolongadas podem produzir melhorias significativas em alunos do 2º CEB com dificuldades persistentes de leitura, ainda que os efeitos globais sejam moderados e variem entre subgrupos (Vaughn et al., 2010).

As intervenções de Tier 3 constituem o nível mais intensivo dentro do modelo de RtI, sendo dirigidas a alunos que apresentam dificuldades de leitura severas e persistentes (Wanzek & Vaughn, 2010). Estes alunos não demonstram progresso adequado mesmo após terem recebido instrução de qualidade no Tier 1 e apoio suplementar no Tier 2. Desta forma, o Tier 3 assume um papel crucial na prevenção do

agravamento das dificuldades e na promoção de aprendizagens essenciais para o sucesso acadêmico (Wanzek & Vaughn, 2010). O Tier 3 caracteriza-se por uma intervenção altamente intensiva, individualizada e prolongada, ajustada continuamente com base em dados de monitorização frequente. A diferença fundamental entre os níveis do RtI reside na intensidade da instrução, na especialização do professor e na precisão da avaliação. Neste nível, a intervenção é concebida para responder a dificuldades que não são facilmente remediadas e que, em muitos casos, podem persistir ao longo do percurso escolar se não forem abordadas de forma sistemática e intensiva (Wanzek & Vaughn, 2010).

Segundo a revisão de Wanzek et al. (2010), é possível identificar um conjunto de práticas intensivas eficazes para alunos do 4º e 5º anos, com dificuldades de leitura. No domínio da compreensão da leitura, a literatura destaca a pré-visualização de textos e ativação dos conhecimentos prévios, o uso de autoquestionamento e as estratégias de autorregulação durante a leitura, assim como a capacidade de resumir e identificar as ideias principais dos textos. As práticas de promoção da fluência incluem a leitura repetida e contínua, com a modelagem realizada por um adulto ou leitor experiente. No reconhecimento de palavras, as intervenções intensivas envolvem instrução explícita nas correspondências fonema-grafema, treino fonológico e fonémico, leitura e escrita de palavras regulares e irregulares e prática repetida de palavras de forma automatizada. Para promoção do vocabulário, as práticas centram-se no ensino de palavras-alvo e na sua aplicação em atividades de leitura. Esta revisão revelou uma magnitude do efeito das intervenções mais elevada para as intervenções de compreensão, efeitos pequenos a moderados para as intervenções de reconhecimento de palavras e evidência limitada no domínio do vocabulário e das intervenções multicomponente (Wanzek et al., 2010).

No estudo de Mason (2004), os alunos foram instruídos a utilizar a estratégia autorregulatória (pensar antes, durante e depois da leitura), que incluía a ativação de conhecimentos prévios, monitorização da leitura e, após a leitura, formulação da ideia principal de cada parágrafo e a elaboração de um resumo. Estes alunos obtiveram resultados significativamente superiores nas medidas desenvolvidas pelos investigadores sobre a ideia principal, sumarização e reconto, quando comparados com o grupo de controlo. De uma forma consistente, Miranda et al. (1997) verificaram que intervenções baseadas em autoinstrução, melhoraram o desempenho em compreensão, uma vez que os alunos eram instruídos a ativar conhecimentos prévios, a pré-visualizar o texto, a colocar questões, a clarificar o vocabulário e a planificar as ideias principais, seguindo os

procedimentos estruturados de autorregulação. Outros estudos que incluíram alunos do 5º ano de escolaridade revelaram efeitos mais modestos, tal como o estudo de Lederer (2000), que observou ganhos limitados com o ensino recíproco, o que significa uma abordagem de compreensão em que o professor e os alunos alternam na liderança de um diálogo sobre o texto e utilizam quatro estratégias, nomeadamente, resumir, questionar, clarificar e prever (Palincsar & Brown, 1984), enquanto Xin e Reith (2001) mostraram que a instrução assistida por vídeo melhorou o conhecimento lexical, mas não a compreensão do conteúdo. No domínio da fluência da leitura, os resultados foram mistos, tal como evidenciou o estudo de Mathes e Fuchs (1993), ao reportar que os efeitos foram quase nulos para a leitura repetida ou contínua, ao passo que O'Connor et al. (2007) encontraram melhorias moderadas em fluência, leitura de palavras e compreensão, com intervenções de nível 3. Por fim, as intervenções multicomponentes, que combinam a consciência fonémica, o reconhecimento de palavras, a fluência e a compreensão, demonstraram efeitos robustos, sobretudo quando implementadas individualmente e com elevada intensidade, isto é, com uma frequência aproximada de 3 sessões semanais (O'Connor et al., 2002; Therrien et al., 2006).

A meta-análise de Scammacca et al. (2007) relativa a 31 estudos que examinaram intervenções de leitura dirigidas a alunos do 4º ao 12º ano com dificuldades significativas, evidencia uma variabilidade significativa entre os estudos, sugerindo que fatores como o tipo de intervenção, o nível de escolaridade, o perfil dos participantes e o implementador influenciam os resultados, o que reforça a necessidade de práticas institucionais consistentes e bem delineadas (Scammacca et al., 2007). Tal como salientado por Torgesen et al. (2007), esta variabilidade reflete a complexidade das necessidades dos leitores adolescentes e a dificuldade em produzir ganhos robustos e generalizáveis, sobretudo em medidas de compreensão mais exigentes.

Wanzek e Vaughn (2010) sugeriram que no 2º CEB, as intervenções, quer Tier 1, 2 ou 3, focadas na compreensão, vocabulário e estratégias metacognitivas mostraram melhorias consistentes enquanto intervenções de fluência apresentaram resultados mais variáveis. Os autores destacam ainda que a eficácia das intervenções não depende apenas da intensidade, mas também da qualidade da instrução, que deve ser explícita, sistemática e cumulativa. A formação especializada dos professores é, por isso, essencial para garantir a fidelidade da implementação (Wanzek & Vaughn, 2010).

Importa, assim, considerar quais são as estratégias de ensino mais eficazes para melhorar o desempenho dos alunos. As intervenções bem-sucedidas na promoção da

leitura combinam diversas estratégias complementares. A evidência disponível indica que o ensino explícito de estratégias cognitivas e metacognitivas, como a clarificação, a formulação de questões, a sumarização e a monitorização da compreensão, revela-se eficaz na promoção da leitura (Wanzek et al., 2010). O estudo de Urban et al. (2023) avaliou os efeitos de uma intervenção concebida para ser aplicada em contexto real de sala de aula, sem a supervisão intensiva típica de muitos programas experimentais. Os autores sugerem que intervenções que implementam estratégias metacognitivas mostram resultados positivos, mas são frequentemente difíceis de escalar, pois exigem formação extensa e acompanhamento contínuo dos intervencionistas. Para ultrapassar esta limitação, os autores desenvolveram um programa, que fornece a formação inicial aos professores e materiais estruturados, mas concede-lhes autonomia para integrar as estratégias na sua prática diária ao longo de um ano letivo completo. Os participantes deste estudo foram 407 alunos do 3º, 4º e 5º ano de escolaridade. A intervenção centrou-se no ensino explícito de sete estratégias cognitivas e metacognitivas: prever, estabelecer conexões, monitorizar, resumir, criar imagens mentais, inferir e autoavaliar (Urban et al., 2023).

Embora algumas destas estratégias sejam cognitivas, todas foram ensinadas a partir de uma perspetiva metacognitiva, enfatizando como, quando e porquê utilizá-las, isto é, o desenvolvimento do conhecimento declarativo, procedimental e condicional sobre as estratégias (Schraw, 2001). Os professores participaram em três dias de formação inicial, onde exploraram a fundamentação teórica, analisaram exemplos práticos através de matrizes de instrução. Durante o ano letivo, receberam ainda dois workshops de acompanhamento e materiais semanais, incluindo textos narrativos e expositivos acompanhados de questões de escala de confiança, que incentivavam os alunos a refletir sobre a precisão das suas respostas e, portanto, a monitorizar a compreensão de forma ativa. A prática das estratégias ocorreu de forma distribuída ao longo do ano, combinando momentos de modelação pelo professor, prática colaborativa em pequenos grupos e prática autónoma. Os alunos eram encorajados a aplicar as estratégias antes, durante e depois da leitura, refletindo sobre as dificuldades que tiveram, ajustando comportamentos e avaliando a eficácia das estratégias utilizadas. Esta abordagem permitiu que as estratégias fossem integradas de forma transversal nas disciplinas, reforçando a sua utilidade em diferentes contextos de leitura (Urban et al., 2023).

Urban et al. (2023) constataram que os alunos do grupo experimental apresentaram ganhos significativamente superiores na consciência estratégica e melhorias significativas na compreensão e vocabulário, quando comparados com os alunos do grupo de controlo. Os autores salientam que estes efeitos foram consistentes em todos os anos de escolaridade e independentes da autoeficácia inicial ou do desempenho prévio, o que demonstra que a instrução metacognitiva beneficia alunos com perfis de leitura diferentes. Além disso, os autores verificaram que as melhorias na consciência estratégica predizem melhorias na compreensão leitora, reforçando a ideia de que a metacognição desempenha um papel determinante na construção de significado durante a leitura (Urban et al., 2023).

Adicionalmente às estratégias descritas anteriormente, o desenvolvimento sistemático do vocabulário e o treino de fluência com leitura repetida surgem como componentes centrais para alunos do 5º ano (Wanzek et al., 2010). O estudo de Yildirim et al. (2014) analisou como a fluência da leitura se relaciona com o vocabulário de alunos do 5º ano, partindo da ideia de que a fluência funciona como uma ponte entre a descodificação e a compreensão da leitura. A investigação partiu da premissa de que, à medida que os alunos se tornam mais fluentes, conseguem ler mais texto em menos tempo e com maior compreensão. Esta maior exposição à leitura favorece o contacto com um número mais elevado de palavras em diferentes contextos, o que contribui para o crescimento natural do vocabulário. Assim, a fluência não é vista apenas como uma competência técnica, mas como um fator que influencia diretamente a expansão lexical. O estudo envolveu 119 alunos do 5º ano de escolaridade e procurou verificar se diferentes níveis de fluência estavam associados a diferentes níveis de vocabulário. As análises confirmaram essa relação, constatando-se que os alunos com melhor desempenho nas medidas da fluência apresentavam também vocabulário mais desenvolvido. Isto sugere que a fluência funciona como um facilitador para aceder a mais texto, compreender melhor o que leem e, por consequência, aprender novas palavras de forma mais eficiente. Os autores destacam ainda que esta relação tem implicações pedagógicas importantes. Melhorar a fluência através de práticas como a leitura repetida, leitura modelada, leitura em pares ou trabalho sistemático da prosódia, pode ter um impacto direto no desenvolvimento do vocabulário e, por extensão, na compreensão da leitura. Para os alunos do 5º ano, que se encontram numa fase em que a leitura é o principal meio de acesso ao conhecimento curricular, esta ligação entre a fluência e o vocabulário torna-se particularmente relevante (Yildirim et al., 2014).

Wymer (2022) destaca a leitura repetida como uma das estratégias mais eficazes para desenvolver a fluência. Muitos alunos conseguem decodificar, mas ainda não o fazem com automaticidade suficiente, o que os leva a gastar grande parte dos seus recursos cognitivos na identificação de palavras, deixando pouca energia mental disponível para construir significado. A leitura repetida surge como resposta a este desafio, permitindo que os alunos releiam o mesmo texto várias vezes, reduzindo gradualmente o esforço na decodificação e aumentando a fluidez. Wymer (2022) descreve várias formas de implementar esta estratégia, incluindo a leitura modelo, leitura em coro, leitura em pares, leitura individual com apoio e gravação da leitura, que promovem um envolvimento ativo e melhoram as diferentes componentes da fluência. À medida que a fluência melhora, os alunos libertam recursos cognitivos que podem ser direcionados para a compreensão, o que explica por que a leitura repetida beneficia não só leitores em dificuldade, mas também leitores competentes que necessitam de aprofundar a interpretação de textos mais densos (Wymer, 2022).

Alguns autores destacam ainda a importância de incorporar elementos que promovam o desenvolvimento ativo dos alunos, como a seleção de textos com relevância pessoal, o trabalho colaborativo e o uso de recursos digitais, uma vez que estes fatores contribuem diretamente para a compreensão e persistência na leitura (Anderson et al., 2021). Murphy et al. (2009) analisaram mais de quarenta estudos experimentais e quase-experimentais sobre discussões estruturadas em sala de aula. Os autores analisaram diferentes formatos de interação como discussões em pares, pequenos grupos e círculos literários nos quais os alunos eram incentivados a explicar raciocínios, formular perguntas, justificar interpretações e negociar significados ao longo da leitura. Estas práticas colaborativas mostraram-se particularmente eficazes para promover processos cognitivos de nível superior, como inferências, monitorização da compreensão e construção conjunta de interpretações textuais. A meta-análise revelou que os alunos envolvidos em discussões orientadas apresentaram ganhos significativos na compreensão inferencial e na capacidade de fundamentar as suas respostas, quando comparados com alunos que trabalharam individualmente ou em ambientes de discussão menos estruturados (Murphy et al., 2009).

Posteriormente, a meta-análise de Delgado et al. (2018) reforça a importância de considerar não apenas os materiais e estratégias de leitura, mas também o meio através do qual os alunos interagem com o texto, uma vez que influencia diretamente a profundidade do processamento e, consequentemente, a compreensão. O estudo

analisou 5 estudos realizados entre 2000 e 2017, comparando a leitura em papel e a leitura digital e concluiu que a leitura em papel produz resultados consistentemente superiores na compreensão da leitura, sobretudo quando os textos são informativos ou quando o tempo de leitura é limitado. Os autores explicam que a leitura digital tende a induzir um processamento mais superficial, associado a hábitos de navegação rápida e multitarefa, o que reduz a capacidade de monitorizar a compreensão e de ajustar o esforço cognitivo. Este estudo mostra ainda que fatores como o tempo disponível, o género textual e a exigência inferencial moderam os resultados. A leitura digital é particularmente prejudicada quando o tempo é curto e quando o texto exige integração de ideias (Delgado et al., 2018).

Mais recentemente, o estudo de Day et al. (2025) aprofunda o papel dos recursos digitais interativos na promoção da compreensão da leitura, analisando o impacto dos ebooks concebidos para ensinar vocabulário e estratégias de compreensão em alunos do 3º ao 5º ano de escolaridade. Estes e-books incluem perguntas com *feedback* imediato, instrução explícita de estratégias (como a análise morfológica, sumarização e formulação de perguntas) e elementos narrativos interativos que exigem decisões ao longo da leitura. Num estudo com 421 alunos, os autores verificaram ganhos estatisticamente significativos tanto no conhecimento de vocabulário como na compreensão de conceitos científicos presentes nos textos. Além disso, o desempenho dos alunos nas perguntas embutidas, ou seja, nas questões integradas no próprio texto, revelou-se um preditor consistente dos resultados nos pós-testes, indicando que a interação ativa com o texto digital desempenhou um papel central na aprendizagem. Os resultados do estudo mostram que as funcionalidades interativas dos e-books, nomeadamente o *feedback* imediato e a instrução estratégica, contribuem diretamente para os ganhos observados, evidenciando que os recursos digitais podem apoiar eficazmente a compreensão da leitura quando estruturados para promover o uso de estratégias e a monitorização ativa da compreensão (Day et al., 2025).

No que se refere à duração das intervenções, Filderman et al. (2022), na sua meta-análise, verificaram que intervenções com duração superior a 20 sessões, orientadas por docentes ou investigadores com formação específica, apresentam médias de efeito moderadas a elevadas, particularmente quando centradas na instrução estratégica e no uso de textos acessíveis ao nível do aluno. Wanzek et al. (2010) reportam melhorias significativas na compreensão em intervenções aplicadas em contexto escolar real, com grupos de alunos com historial de dificuldades. Contudo, os autores sublinham que os

efeitos são mais consistentes quando as intervenções são acompanhadas de uma avaliação contínua, *feedback* imediato e ajuste progressivo dos conteúdos (Filderman et al., 2022; Wanzek et al., 2010).

Complementando estas evidências científicas, a revisão sistemática conduzida por Elleman et al. (2019) permite identificar características operacionais das intervenções eficazes em vocabulário e compreensão leitora no ensino básico, com especial relevância para a sua implementação em contexto do 2º CEB. As intervenções foram, maioritariamente, administradas por professores em contexto escolar, o que favorece a implementação prática e contínua. Em alguns casos, foram coadministradas por investigadores ou assistentes de investigação, com o objetivo de garantir a fidelidade da aplicação do protocolo de investigação. Relativamente à organização dos grupos, a maioria das intervenções foi conduzida em pequenos grupos, com dois a cinco alunos. Este formato permite uma maior individualização da instrução e facilita a monitorização contínua das aprendizagens. Foram menos frequentes as intervenções realizadas individualmente ou em contexto com a turma inteira. No que diz respeito à duração e frequência, as intervenções analisadas apresentam uma média de 24 sessões, com uma duração total de aproximadamente 17 horas. As sessões decorriam, geralmente, entre duas a cinco vezes por semana, com uma duração média de 43 minutos por sessão. Esta estrutura temporal reflete uma prática sistemática e suficientemente intensiva para permitir progressos mensuráveis na aprendizagem. As intervenções analisadas incluíam atividades centradas no ensino explícito de vocabulário, leitura orientada de textos, discussões estruturadas e estratégias de inferência lexical. Adicionalmente, explorava-se a morfologia e o uso de sinónimos como forma de promover uma compreensão mais profunda e a generalização do vocabulário adquirido.

Pertinência e objetivo do estudo

A necessidade de promover competências leitoras consolidadas nesta fase do percurso escolar motiva a realização deste estudo. No 5º ano de escolaridade, muitos alunos continuam a evidenciar dificuldades ao nível da fluência e da compreensão da leitura, o que compromete o acesso ao currículo e o progresso académico (Cruz et al., 2023). Esta etapa assinala a transição entre a aprendizagem da leitura e a sua utilização para aprender, sendo exigidas competências que nem sempre se encontram totalmente desenvolvidas no final do 1º ciclo (Wanzek et al., 2010). A literatura aponta para a eficácia de intervenções pedagógicas estruturadas, baseadas no Modelo Simples de Leitura, que articulem o treino da fluência com o desenvolvimento da compreensão (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018; Filderman et al., 2022). Neste sentido, este estudo visa contribuir para a consolidação de práticas educativas baseadas em evidência, ajustadas às necessidades reais dos alunos do 2º CEB.

Face à pertinência do estudo, o objetivo deste trabalho é avaliar a eficácia de uma intervenção de promoção da leitura no 5º ano de escolaridade nas competências de fluência de leitura, compreensão de textos ouvidos e na compreensão de textos lidos. A questão de investigação é a seguinte: “Em que medida uma intervenção universal é eficaz na melhoria de competências de fluência de leitura, compreensão da leitura e compreensão oral em alunos do 5º ano de escolaridade?”.

Considerando a questão de investigação foram formuladas as seguintes hipóteses de investigação:

1. A intervenção universal promove melhorias significativas na fluência da leitura dos alunos do 5º ano de escolaridade.
2. A intervenção universal promove melhorias significativas na compreensão de textos ouvidos dos alunos do 5º ano de escolaridade.
3. A intervenção universal promove melhorias significativas na compreensão de textos lidos dos alunos do 5º ano de escolaridade.

Método

Participantes

O presente estudo foi desenvolvido com 192 alunos do 5º ano de escolaridade que tinham como língua materna o português e pertenciam a 6 agrupamentos de escolas do norte e centro do país. Cento e quinze participantes (59.9%) são do género feminino e 77 (40.1%) são do género masculino. A média de idades dos participantes é de 9.85 anos ($DP = .46$).

Os participantes foram distribuídos em 2 grupos, experimental (de intervenção) e de controlo (Cf. Tabela 1). O grupo experimental integra 88 alunos, dos quais 55 (62.5%) são do género feminino e 33 (37.5%) são do género masculino, com idades compreendidas entre 9 e 11 anos ($M = 9.77$; $DP = .50$). A maioria dos alunos (72.8%) não possui escalão de ação social escolar, 16% beneficia de escalão B e 11.2% usufrui do escalão A. O grupo de controlo é composto por 104 participantes, sendo 60 (57.7%) do género feminino e 44 (42.3%) do género masculino, com idades compreendidas entre 9 e 11 anos ($M = 9.91$; $DP = .42$). A maioria dos alunos (50%) não possui escalão de ação social escolar, 28.6% beneficia de escalão B e 21.4% usufrui do escalão A.

Como critérios de exclusão foram considerados alunos que faltaram a mais de 5 sessões de intervenção no grupo experimental.

Tabela 1

Características Sociodemográficas das Crianças.

	Género Feminino		Género Masculino		Idade	
	N	%	N	%	M	DP
Grupo Experimental	55	2,5	3	37,5	9.77	.50
Grupo de Controlo	60	7,7	4	2,3	9.91	.42

Instrumentos

Questionário sociodemográfico

Este questionário visa recolher dados para a caracterização sociodemográfica dos participantes, nomeadamente no que respeita à idade, ao género e à ação social escolar.

Teste de Avaliação de Fluência (TAF, Rodrigues et al., 2022)

É um instrumento padronizado que avalia a fluência da leitura oral em alunos do 1º ao 6º ano do ensino básico de escolaridade. Este teste permite medir o desempenho dos alunos ao longo do tempo, bem como os efeitos de programas de intervenção. É constituído por textos adequados a cada ano de escolaridade, incluindo textos narrativos com e sem diálogo e textos expositivos. A tarefa do aluno consiste em ler em voz alta durante um minuto, cada texto (num total de três textos), sendo contabilizadas as palavras lidas corretamente por minuto. Os erros (omissões, hesitações, substituições e pronúncias incorretas) são registados pelo avaliador. O teste de avaliação de fluência apresenta características psicométricas adequadas para avaliar a fluência de leitura (Rodrigues et al., 2022).

Testes de Compreensão de Textos na Modalidade Oral – narrativo (TCTMO-n, Rodrigues et al., 2022)

Esta prova avalia a compreensão de textos narrativos, destinado a alunos do 5º ao 6º ano do 2º CEB. A aplicação é coletiva e sem limite de tempo. Após a escuta dos excertos, os alunos respondem a perguntas de escolha múltipla que avaliam quatro níveis de compreensão como a literal, inferencial, crítica e reorganização. Nestes testes os alunos ouvem os textos divididos em pequenos excertos e os respetivos itens, sendo apresentados apenas oralmente através de uma gravação de áudio, sendo esta interrompida após cada item para que todos os alunos tenham tempo de apontar a sua resposta. São contabilizadas as respostas respondidas corretamente. A prova apresenta valores de validade e fidelidade considerados adequados (Rodrigues et al., 2020).

Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – narrativo (TCTML-n, Rodrigues et al., 2022)

Esta prova avalia a compreensão de leitura silenciosa de textos narrativos em alunos do 5º e 6º ano do 2º CEB. A apresentação é em papel, podendo ser aplicado coletivamente e sem limite de tempo. Assim como no TCTMO-n, os itens seguem uma estrutura de escolha múltipla e avaliam os mesmos quatro níveis de compreensão. São contabilizadas as respostas corretas às perguntas de compreensão leitora. A prova apresenta valores de validade e fidelidade considerados adequados (Rodrigues et al., 2020).

Procedimentos

Procedimentos de recolha de dados

O presente estudo insere-se dentro de um projeto abrangente intitulado de “Desempenho e Leitura no 2º CEB”, registado no Centro de Investigação em Psicologia para o Desenvolvimento (CIPD/2324/DEED/2) e aprovado pela Comissão de Ética da Universidade Lusíada (UL/CE/CIPD/2209). As autorizações necessárias para este estudo foram recolhidas junto dos agrupamentos de escolas, assim como o consentimento informado dos/as encarregados/as de educação.

Para a realização deste projeto, foram utilizados dados recolhidos entre outubro de 2024 (pré-teste) e abril de 2025 (pós-teste), em momentos articulados com os professores titulares de turma, de modo a não interferir com as tarefas escolares.

Foi realizada ainda uma reunião à distância a fim de apresentar o projeto aos Encarregados de Educação dos alunos.

Intervenção

A intervenção foi dinamizada por psicólogos escolares dos agrupamentos, com formação específica em dificuldades de aprendizagem da leitura e em práticas pedagógicas baseadas em evidência. A sua organização seguiu um modelo multicomponente, estruturado em duas áreas complementares: a fluência da leitura e a compreensão de textos lidos autonomamente e de textos ouvidos. Esta abordagem integrativa permite atuar simultaneamente sobre as competências de precisão, prosódia, ritmo e compreensão textual (Cruz et al., 2023; Donegan & Wanzek, 2021).

A intervenção foi de carácter universal, realizada em sala de aula, com as turmas, e teve uma duração total de 10 semanas, com uma frequência de 2 sessões semanais, completando um total de 20 sessões desde o mês de novembro de 2024 a fevereiro de 2025. Cada sessão teve a duração aproximada de 50 minutos e foi implementada nas Disciplinas de Português, Cidadania, Apoio ao Estudo ou Direção de Turma, pelos psicólogos escolares.

A escolha dos textos e das tarefas foi adequada à faixa etária e ao nível de desempenho dos alunos, assegurando progressividade e adequação pedagógica. A estrutura metodológica adotada baseia-se em evidência consolidada, que recomendou intervenções sistemáticas, com ensino explícito de estratégias de leitura, frequência

regular e aplicação consistente, como forma de promover ganhos significativos nas competências leitoras (Filderman et al., 2021; Wanzek et al., 2016).

A intervenção integrou um conjunto de 10 textos originais, dos quais 5 eram narrativos, 3 eram informativos e 2 eram poéticos. Cada texto era explorado em duas sessões. A constituição dos grupos dentro da sala foi realizada com base no desempenho inicial em fluência de leitura, assegurando grupos heterogêneos e promovendo apoio entre pares. A primeira sessão para cada texto incluía uma leitura modelo realizada pelo profissional em cada grupo, seguida da leitura individual de cada aluno para o seu grupo. Era também realizada uma exploração explícita de vocabulário desafiante, através da atividade “Desafios de Leitura”, que envolvia a leitura das palavras pelo profissional e a discussão do seu significado e estrutura fonológica. Posteriormente, os alunos procediam à leitura dividida do texto, organizada em segmentos previamente definidos, atribuídos a cada elemento do grupo. A sessão terminava com a apresentação da leitura de cada grupo à turma e com um momento de *feedback* entre pares, orientado para aspetos como a entoação, o ritmo e a expressividade. Era ainda solicitado treino individual e em equipa entre as sessões, de forma a preparar a leitura da sessão seguinte a uma audiência.

A segunda sessão para cada texto tinha início com um ensaio geral da leitura em grupo e prosseguia com a leitura a uma audiência externa, que variava semanalmente (alunos de outra turma, sala dos professores, biblioteca, sala de assistentes operacionais). No regresso à sala, a turma realizava uma reflexão conjunta sobre a leitura de cada grupo. Seguia-se uma atividade de *spelling*, em que se utilizavam as palavras desafiantes exploradas na sessão anterior e os alunos tinham de indicar as letras que constituíam as diferentes palavras solicitadas, acumulando pontos para cada equipa mediante a indicação correta das palavras. A sessão incluía ainda um conjunto de 6 questões de compreensão, respondidas em grupo e corrigidas em grande grupo, com 4 opções de resposta em cada pergunta. Cada resposta correta correspondia a um ponto para a equipa/grupo. No final, os pontos obtidos por cada equipa eram contabilizados e partilhados.

A fidelidade de implementação da intervenção foi assegurada através do registo sistemático das atividades realizadas em cada sessão, permitindo monitorizar a consistência e o alinhamento com o protocolo definido. Foi ainda realizada capacitação dos psicólogos escolares e supervisão da implementação da intervenção, pela equipa de investigação, com a duração de 15 horas.

Procedimentos de análise de dados

As análises estatísticas dos dados foram realizadas com recurso ao software IBM SPSS Statistics, versão 29. Com o objetivo de avaliar a eficácia da intervenção nos indicadores de fluência da leitura, compreensão de textos ouvidos e lidos foram realizados testes t para amostras independentes no primeiro momento de avaliação. Cada indicador foi analisado separadamente, comparando os resultados do grupo de controlo e experimental. Estes testes permitiram verificar a equivalência dos grupos antes da intervenção.

Para a análise dos efeitos da intervenção na fluência da leitura, compreensão de textos ouvidos e lidos, foram conduzidas ANOVAs mistas, com um fator intra-sujeitos (tempo: pré-teste e pós-teste) e um fator inter-sujeitos (grupo: controlo e experimental), com o objetivo de analisar a evolução dos participantes ao longo do tempo, em função do grupo de pertença. Este procedimento permitiu testar efeitos principais do tempo e do grupo, bem como a interação entre ambos. Foi igualmente calculada a magnitude do efeito (η^2), de forma a quantificar a proporção da variância explicada por cada fator e pela interação. Os pressupostos subjacentes à realização destas análises foram acautelados. Considerando o número de participantes por condição (> 30), seguiu-se a orientação de Moore et al. (2017), relacionada com a possibilidade de realização de testes de diferenças de médias, mesmo quando possam existir violações do pressuposto da normalidade.

Resultados

No sentido de verificar a equivalência dos grupos antes da intervenção, foram realizados testes t-student para amostras independentes (cf. Tabela 2).

Tabela 2

Diferenças no desempenho na fluência de leitura e compreensão de textos ouvidos e lidos antes da intervenção.

	Grupo Experimental		Grupo de controlo		t (186)	p
	M	DP	M	DP		
Fluência de leitura	112.38	23.03	107.13	19.06	1.73	.086
Compreensão textos ouvidos	12.56	3.12	12.23	3.42	.682	.496
Compreensão textos lidos	9.89	3.67	9.61	3.44	.533	.595

Os testes t-student para amostras independentes mostraram que o grupo de controlo e o grupo experimental eram equivalentes no desempenho nas três competências avaliadas antes da intervenção, uma vez que em todas as comparações o valor de $p > .05$.

Ao nível da fluência da leitura, não se verificam diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, $t(186) = 1.73$, $p > .05$. Também não se observaram diferenças significativas na compreensão de textos ouvidos entre o grupo experimental e o grupo de controlo, $t(186) = 0.68$, $p > .05$. Da mesma forma, não foram verificadas diferenças significativas na compreensão de textos lidos entre o grupo experimental e o grupo de controlo, $t(186) = 0.53$, $p > .05$.

Para a análise dos efeitos da intervenção na fluência da leitura, compreensão de textos ouvidos e lidos foram conduzidas ANOVAs mistas.

No que se refere à fluência de leitura, os resultados permitem concluir que existem diferenças significativas nesta competência em função da interação tempo vs condição dos alunos, $F(1, 190) = 4.70$, $p < .05$, $\eta^2 = .583$ (cf. Tabela 3).

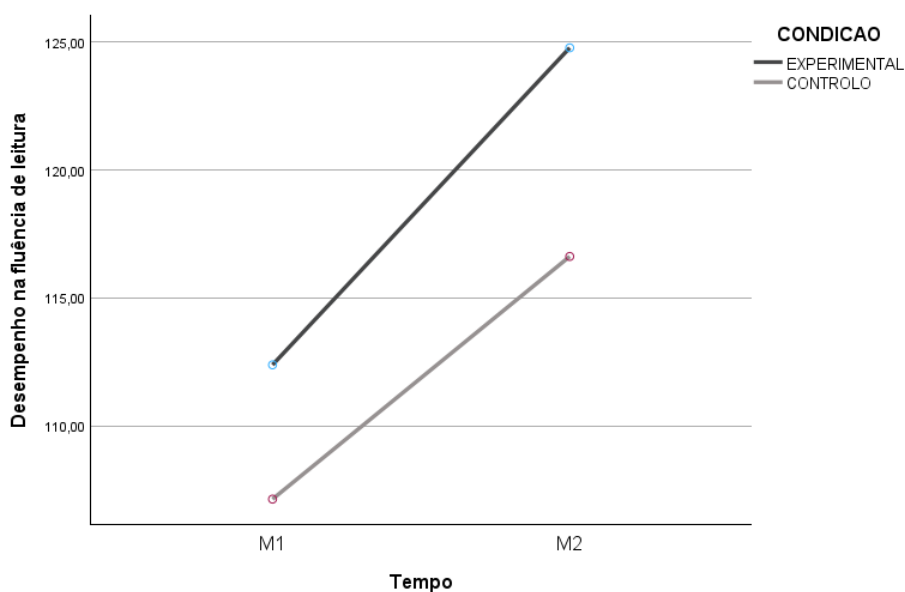
Tabela 3*Avaliação da eficácia da intervenção na fluência de leitura.*

	Grupo Experimental		Grupo de controlo		F (1; 190)	ηp^2
	M	DP	M	DP		
Momento 1	112.38	23,03	107.13	19.07	4.70*	.583
Momento 2	124.75	23.92	116.60	19.09		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

As comparações por Método Pairwise de Bonferroni revelaram que o grupo experimental teve resultados significativamente superiores ao grupo de controlo no desempenho em fluência de leitura ($p < .001$).

Na Figura 1 é possível verificar que a configuração das linhas mostra que o grupo experimental apresenta uma subida mais acentuada entre o M1 e o M2. A forma como as linhas se afastam confirma o resultado estatístico, isto é a intervenção teve um impacto significativo na melhoria do desempenho na fluência de leitura, no grupo experimental.

Figura 1*Evolução da fluência de leitura entre o M1 e M2 no grupo de controlo e experimental.*

Em relação à competência de compreensão de textos ouvidos, os resultados da ANOVA mista evidenciam que não existem diferenças significativas ao longo do tempo nas diferentes condições experimentais, $F(1, 182) = .690, p > .05, \eta^2 = .001$ (Cf. Tabela 4).

Tabela 4

Avaliação da eficácia da intervenção na compreensão de textos ouvidos.

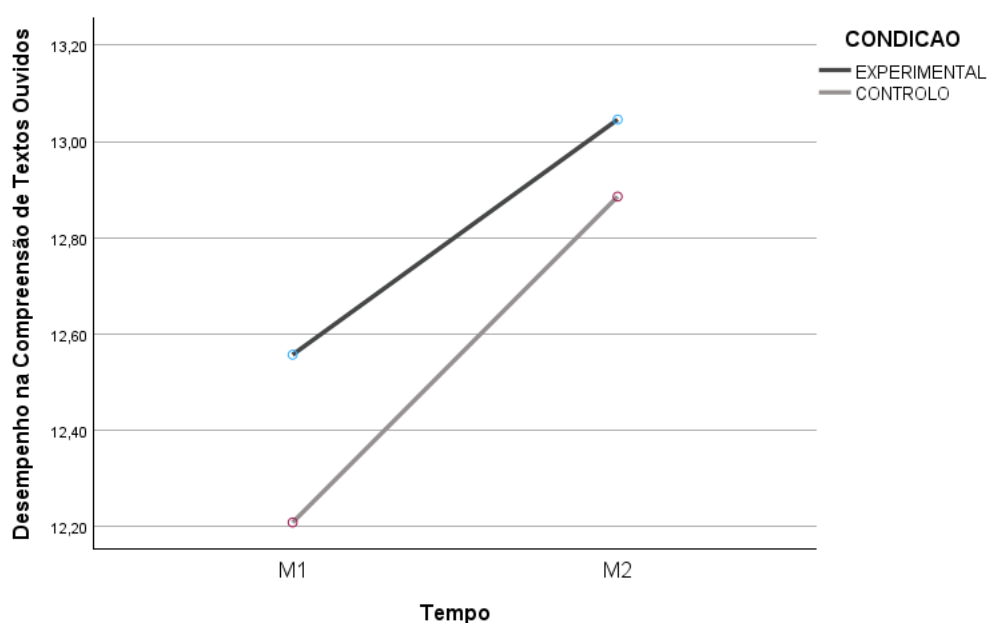
	Grupo Experimental		Grupo de controlo		F (1; 182)	η^2
	M	DP	M	DP		
Momento 1	12.56	3.11	12.21	3.41	.690	.001
Momento 2	13.05	3.00	12.89	3.37		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Os padrões semelhantes observados entre os grupos refletem a ausência de interação significativa em função do tempo e da condição experimental, sugerindo que a melhoria ao longo do tempo ocorreu de forma equivalente nos dois grupos.

Figura 2

Evolução da compreensão de textos ouvidos no M1 e no M2 no grupo de controlo e experimental.



A evolução representada na Figura 2 indica que ambos os grupos seguem trajetórias muito semelhantes entre o M1 e o M2, com melhorias ligeiras e paralelas. A proximidade e a inclinação semelhante das linhas sugerem que os grupos evoluíram de forma equivalente, indicando que a intervenção não produziu efeitos nesta competência.

Em relação à competências de compreensão de textos lidos, os resultados da ANOVA mista evidenciam que não existem diferenças significativas ao longo do tempo nas diferentes condições experimentais, $F(1, 162) = 4.64, p > .05, \eta^2 = .003$ (Cf. Tabela 4).

Tabela 5

Avaliação da eficácia da intervenção na compreensão de textos lidos.

	Grupo Experimental		Grupo de controlo		F (1; 162)	η^2
	M	DP	M	DP		
Momento 1	9.48	3.39	9.49	3.39	4.64	.003
Momento 2	10.90	3.79	10.56	3.38		

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

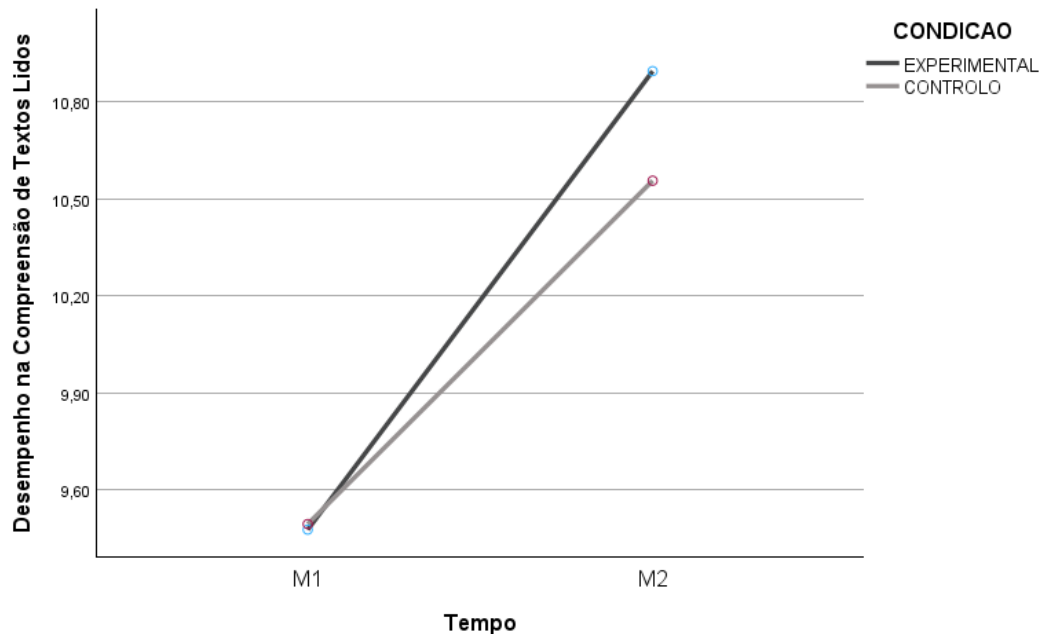
Assim como na compreensão oral, as melhorias semelhantes entre os grupos acompanham a ausência de interação significativa tempo vs condição, indicando que ambos os grupos evoluíram de forma semelhante ao longo do tempo.

Como é possível verificar na Figura 3, a disposição das linhas evidencia que os dois grupos apresentam melhorias semelhantes entre momentos, mantendo-se próximos e com inclinações quase idênticas. A estabilidade da distância entre as linhas indica que nenhum grupo melhorou mais do que o outro ao longo do tempo, o que mostra que a intervenção não teve efeito significativo na compreensão de textos lidos.

Estes resultados sugerem que a intervenção não obteve o mesmo impacto em todas as competências avaliadas.

Figura 3

Evolução da compreensão de textos lidos no M1 e M2 no grupo de controlo e experimental



A fluência de leitura foi a competência em que se observou uma melhoria significativa no grupo experimental, revelando um progresso superior ao do grupo de controlo entre os dois momentos de avaliação. Já nas competências de compreensão de textos ouvidos e lidos, apesar de ambos os grupos apresentarem progressos ao longo do tempo, essa evolução ocorreu de forma semelhante, não existindo diferenças significativas que indiquem um efeito específico da intervenção.

Discussão dos resultados

O presente estudo procurou avaliar a eficácia de uma intervenção universal de promoção de leitura no 5º ano, incidindo sobre três competências fundamentais: fluência de leitura, compreensão de textos ouvidos e compreensão de textos lidos.

Os resultados revelaram um padrão distinto entre as competências avaliadas, com ganhos significativos na fluência de leitura no grupo experimental e ausência de efeitos significativos na compreensão oral e na compreensão leitora.

Relativamente à fluência da leitura, os resultados evidenciaram um progresso mais acentuado no grupo que participou na intervenção, revelando um efeito significativo da intervenção em função do tempo e da condição experimental. Este resultado vai de encontro ao estudo de Cruz et al. (2023), com uma estrutura similar, implementada com alunos do 3º ano de escolaridade, demonstrando que práticas de modelagem, leitura repetida de textos e *feedback* corretivo, quando aplicadas de forma sistemática, produzem melhorias significativas na fluência de leitura. A intervenção implementada no presente estudo integrou precisamente estes elementos, incluindo leitura modelo, leitura individual dos alunos com *feedback* imediato e leitura repetida de textos quer nas sessões, quer entre sessões, o que pode contribuir para explicar os resultados observados nesta competência. Estudos como o de Donegan & Wanzek (2021) corroboram as evidências encontradas e evidenciam que intervenções que incluem instrução explícita, modelagem pelo adulto, prática repetida e monitorização contínua tendem a produzir melhorias significativas na fluência, sobretudo quando implementadas de forma estruturada. Desta forma, o padrão observado alinha-se com as características que a literatura identifica como estruturantes de intervenções eficazes no domínio da fluência de leitura. Estes resultados são importantes na medida em que promovem uma competência considerada fundamental para a compreensão leitora. Tal como defendido por Hoover & Gough (1990) e aprofundado por Hoover e Tunmer (2018), a fluência funciona como um elo mediador entre a descodificação e a compreensão, permitindo que os recursos cognitivos deixem de ser mobilizados para a identificação de palavras e possam ser canalizados para a construção de significado.

No domínio da compreensão de textos ouvidos, os resultados não revelaram diferenças significativas entre o grupo experimental e o grupo de controlo, o que sugere que a intervenção, tal como foi implementada, não integrou os elementos necessários para produzir mudanças nesta competência. Esta ausência de efeitos significativos pode ser

explicada pelo facto de que a intervenção se centrou sobretudo na promoção da fluência, não incluindo componentes orientados para o desenvolvimento da compreensão oral. De acordo com o Modelo Simples da Leitura, a compreensão oral constitui um sistema linguístico complexo que envolve o vocabulário, sintaxe, inferências e memória verbal, e influencia de forma decisiva o desempenho na compreensão da leitura (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018; Hoover, 2023). A ausência de efeitos significativos na compreensão oral vai de encontro à natureza da intervenção implementada, uma vez que esta não integrou instrução explícita do vocabulário, trabalho sistemático sobre estruturas sintáticas, nem atividades orientadas para o desenvolvimento de inferências, elementos que a literatura identifica como determinantes para o progresso nesta competência (Elleman et al., 2009; Cain et al., 2004; Cervetti et al., 2016). Embora a intervenção incluísse momentos de exploração de vocabulário através dos “Desafios de Leitura”, estes surgiam sobretudo como suporte à fluência de leitura e não como um programa estruturado de ensino lexical, o que limita o seu impacto na compreensão oral. A literatura demonstra que o desenvolvimento da compreensão oral exige instrução explícita, sistemática e continuada do vocabulário, inferências e estruturas linguísticas, sendo que abordagens pontuais ou superficiais não produzem ganhos significativos nesta competência (Elleman et al., 2009; Cervetti et al., 2016). Estudos como os de Cain et al. (2004) e Currie et al. (2019) evidenciam ainda que a compreensão oral depende de processos linguísticos complexos, como a produção de inferências e a memória verbal, que não se desenvolvem apenas através da leitura repetida ou da exposição ocasional a palavras novas. De forma complementar, investigações dos autores Ouellette (2006), Quinn et al. (2015) e Tannenbaum et al. (2006) mostram que é o conhecimento lexical profundo, e não a mera familiaridade superficial com palavras, que prediz o desempenho em tarefas de compreensão. Nesta lógica, as intervenções universais que pretendam promover a compreensão oral deverão integrar componentes linguísticas explícitas e sistemáticas, para garantir que o desenvolvimento desta competência acompanhe o progresso em outras dimensões da leitura.

No que respeita à compreensão de textos lidos, também não se observaram diferenças significativas entre os grupos, o que é coerente com a natureza da intervenção implementada. A compreensão leitora depende da interação entre a descodificação e a compreensão oral (Hoover & Gough, 1990; Hoover & Tunmer, 2018), mas também do domínio de estratégias de leitura e de competências linguísticas mais amplas, que não foram alvo de instrução explícita. A literatura evidencia que intervenções eficazes no 2º

CEB integram modelagem de estratégias, prática guiada e ensino direto de vocabulário, frequentemente enquadrados em modelos de libertação gradual da responsabilidade (Bogaert et al., 2023). De uma forma consistente, Filderman et al. (2022) evidenciam que intervenções universais eficazes combinam a fluência com instrução explícita de estratégias de compreensão, uma vez que estas se tornam progressivamente mais determinantes à medida que os alunos avançam no percurso escolar. Tal como evidenciam os estudos, o vocabulário desempenha um papel preditor central na compreensão leitora, sendo o conhecimento lexical profundo, e não a mera familiaridade superficial com palavras, que explica as diferenças nos desempenhos. Embora a intervenção incluísse momentos de exploração lexical, estes não constituíram um programa sistemático de ensino do vocabulário, o que poderá ter limitado o impacto na compreensão de textos lidos (Graham et al., 2015; Ouellette, 2006; Quinn et al., 2015; Tannenbaum et al., 2006).

A análise dos resultados evidencia que os efeitos da intervenção foram específicos das competências diretamente promovidas. A melhoria significativa na fluência da leitura, em contraste com a ausência de efeitos significativos na compreensão oral e na compreensão leitora, sugere que a intervenção atuou sobretudo ao nível da automatização da descodificação, sem integrar os elementos linguísticos e estratégicos necessários para promover mudanças nas competências de compreensão. Esta interpretação vai de encontro ao Modelo Simples da Leitura (Hoover & Tunmer, 2018) e à evidência que demonstra que intervenções centradas exclusivamente na fluência têm predisposição a produzir ganhos circunscritos a esta competência (Cruz et al., 2023; Donegan & Wanzek, 2021). Os resultados demonstram que intervenções universais centradas na fluência, quando implementadas de forma sistemática, podem produzir ganhos significativos nesta competência. Evidenciam também que o desenvolvimento da compreensão oral e leitora exige instrução explícita e prolongada, incluindo o ensino direto de vocabulário, modelagem de inferências e estratégias de monitorização da compreensão (Elleman et al., 2009; Cain et al., 2004; Cervetti et al., 2016).

Este estudo apresenta algumas limitações. A intervenção teve uma duração relativamente curta (10 semanas), o que poderá não ter sido suficiente para produzir mudanças em competências complexas como a compreensão oral e a compreensão leitora (Elleman et al., 2009; Hoover, 2023). Embora incluísse a exploração de vocabulário, esta não constitui um programa sistemático de ensino lexical, o que poderá ter limitado o impacto nas competências de compreensão, como referido anteriormente (Cervetti et al., 2016); Tannenbaum et al., 2006). A intervenção foi implementada em contexto universal,

implicando grande heterogeneidade dos níveis de desempenho (Wanzek et al., 2016). A amostra deste estudo foi uma amostra de conveniência, o que limita a representatividade e exige cautela na generalização dos resultados (Creswell & Creswell, 2018).

Ainda assim, o estudo oferece contributos relevantes para a investigação e para a prática, ao fornecer evidência científica sobre as intervenções universais no 2º CEB. O presente estudo demonstra que intervenções universais centradas na fluência podem produzir ganhos significativos nesta competência, reforçando a importância de integrar práticas baseadas em evidência (Filderman et al., 2022). Para a investigação futura, podem ser exploradas intervenções universais que integrem de forma explícita componentes de compreensão oral, como o ensino sistemático do vocabulário, trabalho inferencial e desenvolvimento de estruturas linguísticas, articuladas com práticas de fluência, permitindo assim avaliar o impacto conjunto destas dimensões no desempenho em leitura no 2º CEB (Bogaert et al., 2023; Elleman et al., 2009; Cervetti et al., 2016; Cain et al., 2004; Hoover & Tunmer, 2018; Filderman et al., 2022). Por fim, os resultados do estudo têm implicações práticas para o exercício da psicologia em contexto escolar, realçando a importância dos psicólogos na implementação de intervenções universais, apoiando os docentes na promoção de competências leitoras e reforçando a necessidade de formação específica e supervisão contínua para a melhoria das práticas e, consequentemente, das aprendizagens (Wanzek et al., 2016; Filderman et al., 2022).

Referências Bibliográficas

- Anderson, L. L., Meline, M., & Harn, B. (2021). Student engagement within adolescent reading comprehension interventions: A systematic literature review. *Journal of Education*, 203(2), 258–268. <https://doi.org/10.1177/00220574211032327>
- Bogaert, R., Merchie, E., Van Ammel, K., & Van Keer, H. (2023). The impact of a Tier 1 intervention on fifth and sixth grader's reading comprehension, reading strategy use, and reading motivation. *Learning Disability Quarterly*, 46(1), 1-14. <https://doi.org/10.1177/07319487221145691>
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Cervetti, G. N., Wright, T. S., & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761-779. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9628-x>
- Donegan, R. E., & Wanzek, J. (2021). Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: A look at recent research. *Reading and Writing*, 34(2), 1943–1977. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10123-y>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed, pp. 51–93). International Reading Association.
- Cain, K., Oakhill, J., & Lemmon, K. (2004). Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 671–681. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.671>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5th ed.). SAGE Publications.
- 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. <https://doi.org/10.3390/educsci13090908>
- Currie, N. K., Muijselaar, M. L. (2019). Inference making in young children: The concurrent and longitudinal contributions of working memory and vocabulary.

Journal of Educational Psychology, 111(8), 1416-1431.
<https://doi.org/10.1037/edu0000342>

Day, S. L., Hwang, J. K., Arner, T., McNamara, D. S., & Connor, C. M. (2025). Choose your own adventure: Interactive e-books to improve word knowledge and comprehension skills. *Journal Computer Assisted Learning*, 41(2).
<https://doi.org/10.1111/jcal.70023>

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of the reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). Vocabulary and reading comprehension interventions for students with learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1–44.
<https://doi.org/10.1080/19345740802539200>

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

Faggella-Luby, M., & Wardwell, M. (2011). RTI in a middle school: Findings and practical implications of a Tier 2 reading comprehension study. *Learning Disability Quarterly*, 34(1), 35–49. <https://doi.org/10.1177/073194871103400>

Filderman, M. J., Austin, C. R., Lupo, S. M., & Reis, R. (2022). Reading comprehension interventions for Grades 3–12: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 92(3), 315–355.
<https://doi.org/10.3102/00346543221084485>

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), 179–200.
<https://doi.org/10.1177/00144029211050860>

Graham, S., Harris, K. R., & Santangelo, T. (2015). Based writing practices and the common core: Meta-analysis and meta-synthesis. *The Elementary School Journal*, 115(4), 498–522.

- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127–160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2018). The simple view of reading: Three assessments of its adequacy. *Remedial and Special Education*, 39(5), 304–312. <https://doi.org/10.1177/0741932518773154>
- Hoover, W. A. (2023). The simple view of reading and its broad types of reading difficulties. *Reading and Writing*, 37(9), 2277–2298. <https://doi.org/10.1007/s11145-023-10471-x>
- Lederer, J. M. (2000). Reciprocal teaching of social studies in inclusive elementary classrooms. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 91–106. <https://doi.org/10.1177/002221940003300112>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0741932518764833>
- Mathes, P. G., & Fuchs, L. S. (1993). Peer-mediated reading instruction in special education resource rooms. *Learning Disabilities Research and Practice*, 8(4), 233–243.
- Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: *Effect on expository reading comprehension among struggling readers*. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 283–296. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.2.283>
- Miranda, A., Villaescusa, M. I., & Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503–512. <https://doi.org/10.1177/002221949703000506>
- Moore, D. S., Notz, W. I., & Fligner, M. A. (2017). *The basic practice of statistics* (8th ed.). W. H. Freeman.
- Morris, D., Meyer, C., Trathen, W., McGee, J., Vines, N., Stewart, T., Gill, T., & Schlagal, R. (2016). The simple view, instructional level, and the plight of struggling fifth-/sixth grade readers. *Reading & Writing Quarterly*, 33(3), 278–289. <https://doi.org/10.1080/10573569.2016.1203272>

- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740–764. <https://doi.org/10.1037/a0015576>
- Nagy, W. (2005). Why vocabulary instruction needs to be long term and comprehensive. In E. H. Hiebert & M. L. Kamil (Eds.), *Teaching and learning vocabulary: Bringing research to practice* (pp. 223–242). Erlbaum.
- Naveenkumar, N., Georgiou, G. K., Vieira, A. P. A., Romero, S., & Parrila, R. (2021). A systematic review on quality indicators of randomized control trial reading fluency intervention studies. *Reading & Writing Quarterly*, 38(4), 359–378. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1961647>
- Nordstrom, T., Falth, L., & Danielsson, H. (2025). Evaluating the simple view of reading model: Longitudinal testing and applicability to the Swedish language. *Education Sciences*, 15(3), 260. <https://doi.org/10.3390/educsci15030260>
- O'Connor R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474–485. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.474>
- O'Connor R. E., White A., & Swanson, H. L. (2007). Repeated reading versus continuous reading: Influences on reading fluency and comprehension. *Exceptional Children*, 74(1), 31–46. <https://doi.org/10.1177/001440290707400102>
- Olinghouse, N. G., & Wilson, J. (2013). The relationship between vocabulary and writing quality in three genres. *Reading and Writing*, 26(1), 45–65. <https://doi.org/10.1007/s11145012-9392-5>
- Ouellette, G. P. (2006). What's meaning got to do with it: The role of vocabulary in word reading and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 554–566. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.554>
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117–175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Quinn, J. M., Wagner, R. K., Petscher, Y., & Lopez, D. (2015). Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score

- modeling study. *Child Development*, 86(1), 159–175. <https://doi.org/10.1111/cdev.12292>
- Therrien, W. J., Wickstrom, K. F., & Jones, K. M. (2006). Effects of a combined repeated reading and question generation intervention on reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 21(2), 89–97. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2006.00209.x>
- Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Santos, S., & Spinillo, A. G. (2013). *TCTML-n – Teste de Compreensão de Textos na Modalidade de Leitura – narrativo: Manual técnico*. Universidade do Minho.
- Ricketts, J., Bishop, D. V. M., & Nation, K. (2008). Investigating orthographic and semantic aspects of word learning in poor comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 31(1), 117–135. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00365.x>
- Rodrigues, B., Cadime, I., Freitas, T., Choupina, C., Baptista, A., Viana, F. L., & Ribeiro, I. (2022). Assessing oral reading fluency within and across grade levels: Development of equated test forms. *Behavior Research Methods*, 54(4), 1832–1844. <https://doi.org/10.3758/s13428-022-01806-7>
- Scammacca, N., Roberts, G., Vaughn, S., & Stuebing, K., K. (2007). *Interventions for adolescent struggling readers: A meta-analysis with implications for practice*. Center on Instruction.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In H. J. Hartman (Ed.), *Metacognition in learning and instruction. Neuropsychology and cognition*, 19 (pp. 3–16). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8_1
- Stocker, J. D., Jr., Kubina, R. M., Jr., 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*, 46(4), 1–16. <https://doi.org/10.1177/07319487221136279>
- Tannenbaum, K. R., Torgesen, J. K., & Wagner, R. K. (2006). Relationships between word knowledge and reading comprehension in third-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 10(4), 381–398. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1004_3
- Torgesen, J. K., Houston, D. D., Rissman, L. M., Decker, S. M., Roberts, G., Vaughn, S., Wexler, J. Francis, D. J., Rivera, M. O., & Lesaux, N. (2007). *Academic literacy instruction for adolescents: A guidance document from Center on Instruction*. RMC Research Corporation.

- Urban, J., Urban, M., & Nietfeld, J. (2023). The effect of a distributed metacognitive strategy intervention on reading comprehension. *Metacognition and Learning*, 18(2), 405–424. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09334-1>
- Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S., & Cadime, I. (2013). *TCTMO-n – Teste de Compreensão de Textos na Modalidade Oral – narrativo: Manual técnico*. Universidade do Minho.
- Vaughn, S., Cirino, P. T., Wanzek, J., Wexler, J., Fletcher, J.M., Denton, C. A., Barth, A., Romain, M., & Francis, D. J. (2010). Response to intervention for middle school students with reading difficulties: Effects of a primary and secondary intervention. *School Psychology Review*, 39(1), 3–21.
- Waldmann, C., & Levlin, M. (2023). Reading profiles in secondary school: Concurrent language and cognitive abilities, and retrospective and prospective reading skills. *Frontiers in Psychology*, 14. <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*, 23(8), 889–912. <https://doi.org/10.1007/s11145-009-9179-5>
- Wanzek, J., & Vaughn, S. (2010). Tier 3 interventions for students with significant reading problems. *Theory Into Practice*, 49(4), 305–314. <https://doi.org/10.1080/00405841.2010.510759>
- 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. *Educational Psychology Review*, 28(3), 551–576. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9321-7>
- Wright, T. S., & Neuman, S. B. (2014). Paucity and disparity in kindergarten oral vocabulary instruction. *Journal of Literacy Research*, 46(3), 330–357. <https://doi.org/10.1177/1086296X14551474>
- Wymer, J. (2022). Using repeated readings to support fluency and comprehension. *Learning to Teach Language Arts, Mathematics, Science, and Social Studies Through Research and Practice*. 11(1), 55–61.
- Xin, J. F., & Reith, H. (2001). Video-assisted vocabulary instruction for elementary School students with learning disabilities. *Information Technology in Childhood Education Annual*, 12, 87–103.

Yildirim, K., Rasinski, T., Ates, S., Fitzgerald, S., Zimmerman, B., & Yildiz, M. (2014). The relationship between reading fluency and vocabulary in fifth-grade Turkish students. *Literacy Research and Instruction*, 53(1), 72–89. <https://doi.org/10.1080/19388071.2013.812166>