



AaZ LER MELHOR
SABER MAIS

Programa AaZ

Textos de apoio

FLUÊNCIA DE LEITURA

60

Textos contínuos ou listas de palavras? O impacto do material de leitura na fluência e motivação para a leitura.



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO

Textos contínuos ou listas de palavras? O impacto do material de leitura na fluência e motivação para a leitura.

O material de leitura desempenha um papel importante na aprendizagem da leitura. No entanto, ainda não está claro quais são os materiais mais eficazes para aumentar a fluência e a motivação dos alunos. Serão os textos contínuos? Ou as listas de palavras? Esta é a principal questão a que Ehlert e colaboradores (2024) respondem no artigo «Continuous texts or word lists? Exploring the effects and the process of repeated reading depending on the reading material and students' reading abilities», publicado na revista Reading and Writing.

Introdução

As crianças com dificuldades de leitura deparam com problemas no reconhecimento rápido e preciso de palavras escritas (Müller *et al.*, 2020). Neste âmbito, ao longo de décadas, a investigação sobre este tema concluiu que a leitura repetida é a estratégia mais eficaz para automatizar o reconhecimento de palavras. (Hattie, 2009; National Reading Panel, 2000; Therrien, 2004). *Mas, no que consiste exactamente a leitura repetida?* Tal como o nome indica, a leitura repetida consiste em ler em voz alta o mesmo material durante um certo número de vezes (Meyer & Felton, 1999) ou até os leitores melhorarem a precisão e velocidade de leitura (Samuels, 1979).

De acordo com diversos estudos, a leitura repetida exerce um efeito positivo e imediato em dois aspectos intimamente relacionados com a fluência, compreensão e motivação para a leitura, a saber: **(i)** no número de palavras lidas correctamente – segundo a literatura científica, ler repetidamente o mesmo material facilita a memorização da estrutura ortográfica das palavras, levando a que os leitores as reconheçam de forma rápida e precisa (Begeny *et al.*, 2009; Chard *et al.*, 2002; Stevens *et al.*, 2017); e **(ii)** criando experiências de leitura positivas – de acordo com Tulis e Fulmer (2013), quando os leitores percebem que estão a progredir de forma rápida, desenvolvem uma atitude positiva em relação à leitura. No entanto, a investigação não aponta claramente quais são os materiais – textos contínuos versus listas de palavras – a partir dos quais o método de leitura repetida deve ser aplicado (Levy *et al.*, 1997; Therrien & Kubina, 2007).

Por um lado, os textos contínuos podem facilitar o ritmo de leitura dos leitores com desempenho mais alto, uma vez que lhes permite contextualizar as palavras do texto e, conseqüentemente, automatizar o seu reconhecimento. Esta ideia está de acordo com os modelos cognitivos da compreensão da leitura (Kintsch, 1988), que postulam que o conhecimento prévio e a contextualização das palavras do texto facilitam o seu reconhecimento, criando expectativas sobre as palavras que provavelmente aparecerão. Por outro lado, as listas de palavras podem melhorar o seu reconhecimento ao permitir que os leitores se concentrem em componentes menores. Por essa razão, são potencialmente adequadas para leitores com baixo desempenho na leitura. Esta ideia está também em

conformidade com os modelos cognitivos que afirmam que a compreensão da leitura depende da rapidez do reconhecimento de palavras. Se a capacidade de reconhecimento dos leitores for baixa, os recursos cognitivos serão predominantemente direccionados para a descodificação, não conseguindo, por isso, concentrar-se na contextualização das palavras do texto.

Além disso, a leitura repetida não aumenta o desempenho de leitura dos alunos da mesma forma, isto é, o efeito da leitura repetida varia entre os alunos. Por exemplo, Fuchs et al. (2021) verificaram que os alunos do primeiro ano de escolaridade beneficiariam mais de uma intervenção na consciência fonológica do que de uma intervenção em leitura repetida com textos contínuos. Assim, tal como Chard et al. (2009) e Therrien (2004) referem, o impacto da leitura repetida pode depender da forma como se adapta ao nível de leitura dos alunos.

O estudo de Ehler et colaboradores (2024)

Ehler et al. (2024) procuraram responder às seguintes questões de investigação:

1. Será que a fluência e a motivação dos alunos para a leitura diferem entre um grupo de controlo e duas intervenções com leitura repetida – uma de textos contínuos e outra de listas de palavras?
2. As intervenções com leitura repetida diferem no número de palavras lidas correctamente e na motivação, por sessão e ao longo da intervenção?
3. O impacto do material de leitura na fluência e motivação é mediado pelo número de palavras lidas corretamente e pelo aumento da motivação dos alunos, em cada sessão e ao longo da intervenção?
4. O impacto do material de leitura na fluência e motivação é moderado pelo desempenho inicial dos alunos?

Participaram no estudo 304 alunos de 16 turmas do segundo ao quarto ano de escolaridade de seis escolas na Alemanha (média de idades: 9.10 anos). 64% dos alunos falavam alemão em casa, 30% falavam alemão e outra língua, e 6% falavam outra língua que não o alemão.

Os alunos foram distribuídos aleatoriamente por três grupos: **(i)** intervenção com leitura repetida de textos contínuos; **(ii)** intervenção com leitura repetida de listas de palavras; e **(iii)** grupo de controlo. As intervenções foram administradas a grupos de oito alunos por colaboradores de investigação previamente treinados. Os textos e as listas de palavras eram compostos pelas mesmas palavras (141 a 157 palavras), garantindo que as palavras lidas em ambas as intervenções tinham o mesmo nível de dificuldade. O procedimento de aplicação foi igual em ambas as intervenções. Sob supervisão dos colaboradores de investigação, os alunos com níveis de leitura semelhantes trabalharam em pares: um dos alunos desempenhou o papel de «tutor» e o outro de «tutorando». Na primeira leitura, o aluno-tutorando leu um texto ou uma lista de palavras (conforme a intervenção) em voz alta, o mais depressa possível, durante 1 minuto. Enquanto isso, o aluno-tutor leu em silêncio o mesmo material e sublinhou os erros cometidos pelo colega. Após a leitura, ambos os alunos contaram o número total de palavras lidas correctamente e trocaram de papéis. Este procedimento foi repetido até que ambos tivessem lido o mesmo material em voz alta duas vezes. As sessões de intervenção tiveram uma duração de 15 minutos. Em média, os alunos de ambas as intervenções participaram em 12,89 sessões ao longo de três meses e meio.

O grupo de controlo não foi alvo de intervenção, mantendo apenas as aulas regulares conduzidas pelo professor de turma.

Todos os alunos foram avaliados em dois momentos (Março e Junho), no que respeita **(i)** à fluência de leitura de palavras e **(ii)** à motivação para a leitura, avaliadas a partir de uma escala Likert de quatro pontos. Especificamente, os alunos classificaram o seu nível de concordância com afirmações como "Gosto de ler.", em que 1 correspondia a "nada verdadeiro", 2 a "menos verdadeiro", 3 a "mais verdadeiro" e 4 a "completamente verdadeiro". Além disso, responderam à pergunta "Como te sentes após este exercício?", escolhendo uma entre cinco opções de rostos com diferentes expressões, que variavam de muito tristes a muito contentes.

Principais resultados:

Será que a fluência e a motivação dos alunos para a leitura diferem entre um grupo de controlo e duas intervenções com leitura repetida – uma de textos contínuos e outra de listas de palavras?

Os resultados não mostram diferenças significativas entre os três grupos. Este resultado foi surpreendente, considerando a eficácia da leitura repetida demonstrada por diversos estudos (e.g., Hattie, 2009; Therrien, 2004) e considerando que as intervenções foram administradas em pequenos grupos por instrutores previamente treinados. No entanto, é possível que o resultado se deva à duração inadequada das intervenções. Em média, houve treze sessões de 15 minutos ao longo de três meses. Embora estes dados sejam consistentes com estudos anteriores (Denton *et al.*, 2011), os resultados de uma meta-análise publicada recentemente sugerem que a eficácia das intervenções individuais aumenta após 16,8 horas de treino (Roberts *et al.*, 2022). Neste sentido, um impacto significativo das intervenções neste estudo poderia ser alcançado mediante o aumento do respectivo número de sessões e duração total. A ausência de diferenças significativas entre os três grupos também pode ser atribuída ao facto de que as intervenções ocorreram, por vezes, em momentos desfavoráveis para a aprendizagem, como, por exemplo, durante o tempo livre da tarde. Segundo Ehlert *et al.* (2024), os alunos poderiam estar muito cansados para beneficiar da prática adicional de leitura.

As intervenções com leitura repetida diferem no número de palavras lidas correctamente e na motivação, por sessão e ao longo da intervenção?

O número de palavras lidas correctamente por minuto aumentou por sessão em ambas as intervenções. No entanto, os alunos que leram repetidamente textos contínuos apresentaram um aumento significativo no número de palavras lidas correctamente em comparação com os alunos que repetiram a leitura de listas de palavras. De acordo com os investigadores, este resultado sublinha, indubitavelmente, a eficácia dos textos contínuos no aumento da velocidade e da precisão de leitura. Os textos contínuos podem, assim, ser mais benéficos para a promoção da fluência de leitura, uma vez que conduzem a um aumento significativo da quantidade ou volume de leitura. No entanto, na prática, as listas de palavras têm a vantagem de poderem ser adaptadas com maior facilidade à capacidade de leitura de cada aluno, ao contrário dos textos, que exigem mais tempo para adaptação devido à heterogeneidade de níveis de dificuldade das palavras.

Relativamente à motivação dos alunos para a leitura, os resultados mostraram que, durante a intervenção, esta variável permaneceu estável, mas elevada, sem apresentar diferenças significativas entre os grupos ou mudanças ao longo do tempo. Ehlert *et al.* (2024) esperavam que a prática de leitura repetida aumentasse a motivação dos alunos no decurso da intervenção, à medida que fizessem progressos imediatos (Tulis & Fulmer, 2013). Porém, dada a natureza repetitiva desta prática, o facto de os alunos terem mantido a motivação para a leitura pode ser visto como um resultado positivo. Por exemplo, a motivação dos alunos pode facilitar a aplicação da prática de leitura repetida nas salas de aula regulares, uma vez que os professores não precisam de lidar com respostas motivacionais adversas, como o descontentamento e a frustração.

O impacto do material de leitura na fluência e motivação é mediado pelo número de palavras lidas correctamente e pelo aumento da motivação dos alunos, em cada sessão e ao longo da intervenção?

Os resultados mostraram que o número de palavras lidas correctamente por minuto mediou a relação entre o material de leitura e a fluência de leitura no pós-teste (a avaliação final), indicando uma cadeia causal de efeitos (Rucker *et al.*, 2011). Por outras palavras, os alunos que praticaram a leitura de textos contínuos leram mais palavras correctamente, o que, por sua vez, influenciou positivamente a fluência na avaliação final. Quantas mais palavras os alunos conseguiam ler correctamente, mais se desenvolvia a fluência de leitura. Este resultado apoia a ideia de que as palavras lidas correctamente desempenham um papel fundamental na explicação do aumento do desempenho de leitura após a prática de leitura repetida (Chard *et al.*, 2002).

O impacto do material de leitura na fluência e motivação é moderado pelo desempenho inicial dos alunos?

De acordo com os resultados, a motivação e o desempenho inicial dos alunos na leitura foram fortes preditores do desempenho de leitura e motivação no pós-teste. No entanto, não se verificou uma interacção significativa entre o desempenho inicial e o material de leitura. Esperava-se que os alunos com baixo desempenho beneficiassem mais da leitura de listas de palavras, focando-se em componentes menores, como as palavras isoladas. Em vez disso, os alunos apresentaram um desempenho positivo no pré-teste (a avaliação inicial) e um progresso significativo no pós-teste, um fenómeno conhecido como Efeito Mateus (Stanovich, 1986), que amplifica as diferenças entre os leitores proficientes e menos proficientes ao longo do tempo (Duff *et al.*, 2015). Neste sentido, ao invés de diferenciar os materiais de leitura, pode ser mais eficaz adoptar métodos personalizados para promover competências específicas de leitura (Connor, 2019). Por exemplo, de acordo com a literatura científica, a precisão no reconhecimento de palavras é crucial para o desenvolvimento da velocidade de leitura (Karageorgos *et al.*, 2020). Portanto, tentativas de promover a velocidade de leitura podem ser ineficazes com leitores imprecisos (Juul *et al.*, 2014). Em vez de intervenções com listas de palavras, os alunos com baixo desempenho podem beneficiar mais de métodos que promovam, especificamente, a precisão no reconhecimento de palavras, como a prática de leitura de sílabas (Müller *et al.*, 2017) ou intervenções de consciência fonológica (Fuchs *et al.*, 2021).

Os resultados indicam, assim, que a selecção de materiais específicos pode não influenciar significativamente a aprendizagem da leitura. Assim sendo, os educadores podem priorizar a procura de métodos de instrução adequados para cada aluno, como a prática de sílabas e a leitura repetida, em vez de se concentrarem exclusivamente no material de leitura (Connor, 2019).

Ideias a reter:

O estudo de Ehlert *et al.* (2024) fornece informações cruciais acerca dos materiais de leitura a partir dos quais as intervenções com leitura repetida devem ser implementadas nas escolas, para apoiar a aprendizagem de alunos com diversos níveis de leitura. No essencial, os resultados destacam a importância de concentrar o treino de leitura repetida em textos contínuos, uma vez que essa intervenção resultou numa maior velocidade e precisão na leitura em comparação com a intervenção baseada em listas de palavras. Além disso, os resultados sugerem que, para os leitores menos proficientes, pode ser mais benéfico adoptar métodos de leitura que se concentrem em processos de leitura de ordem inferior, como a leitura de sílabas, para melhorar a precisão de leitura de palavras.

Palavras-chave: fluência de leitura; leitura repetida; ensino; leitura; promoção da leitura

Escrito por: Soraia Araújo e Célia Oliveira

Referência bibliográfica:

- Begeny, J. C., Krouse, H. E., Ross, S. G., & Mitchell, R. C. (2009). Increasing elementary-aged students' reading fluency with small-group interventions: A comparison of repeated reading, listening passage preview, and listening only strategies. *Journal of Behavioral Education*, 18, 211–228. <https://doi.org/10.1007/s10864-009-9090-9>
- Chard, D. J., Ketterlin-Geller, L. R., Baker, S. K., Doabler, C., & Apichatabutra, C. (2009). Repeated reading interventions for students with learning disabilities: Status of the evidence. *Exceptional Children*, 75(3), 263–281. <https://doi.org/10.1177/001440290907500301>
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406. <https://doi.org/10.1177/00222194020350050101>
- Connor, C. M. (2019). Using technology and assessment to personalize instruction: Preventing reading problems. *Prevention Science*, 20, 89–99. <https://doi.org/10.1007/s11121-017-0842-9>
- Denton, C. A., Barth, A. E., Fletcher, J. M., Wexler, J., Vaughn, S., Cirino, P. T., & Francis, D. J. (2011). The relations among oral and silent reading fluency and comprehension in middle school: Implications for identification and instruction of students with reading difficulties. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 109–135. <https://doi.org/10.1080/10888431003623546>
- Duff, D., Tomblin, J. B., & Catts, H. (2015). The influence of reading on vocabulary growth: A case for a Matthew effect. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(3), 853–864. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-L-13-0310
- Ehlert, M., Beck, J., Förster, N., & Souvignier, E. (2024). Continuous texts or word lists? Exploring the effects and the process of repeated reading depending on the reading material and students' reading abilities. *Reading and Writing*, 1–20. <https://doi.org/10.1007/s11145-024-10536-5>

- Fuchs, D., Cho, E., Toste, J. R., Fuchs, L. S., Gilbert, J. K., McMaster, K. L., Svenson, E., & Thompson, A. (2021). A quasiexperimental evaluation of two versions of first-grade PALS: One with and one without repeated reading. *Exceptional Children*, 87(2), 141-162. <https://doi.org/10.1177/0014402920921828>
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Juul, H., Poulsen, M., & Elbro, C. (2014). Separating speed from accuracy in beginning reading development. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1096-1106. <https://doi.org/10.1037/a0037100>
- Karageorgos, P., Richter, T., Haffmans, M. B., Schindler, J., & Naumann, J. (2020). The role of word-recognition accuracy in the development of word-recognition speed and reading comprehension in primary school: A longitudinal examination. *Cognitive Development*, 56, 100949. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2020.100949>
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163.
- Levy, B. A., Abello, B., & Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 173-188. <https://doi.org/10.2307/1511307>
- Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283-306. <https://doi.org/10.1007/s11881-999-0027-8>
- Müller, B., Richter, T., & Karageorgos, P. (2020). Syllable-based reading improvement: Effects on word reading and reading comprehension in grade 2. *Learning and Instruction*, 66, 101304. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101304>
- Müller, B., Richter, T., Karageorgos, P., Krawietz, S., & Ennemoser, M. (2017). Effects of a syllable-based reading intervention in poor-reading fourth graders. *Frontiers in Psychology*, 8, 257659. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01635>
- National Reading Panel (U.S.) & National Institute of Child Health and Human Development (U.S.). (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. U.S. Dept. of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development.
- Roberts, G. J., Dumas, D. G., McNeish, D., & Coté, B. (2022). Understanding the dynamics of dosage response: A nonlinear meta-analysis of recent reading interventions. *Review of Educational Research*, 92(2), 209-248. <https://doi.org/10.3102/00346543211051423>
- Rucker, D. D., Preacher, K. J., Tormala, Z. L., & Petty, R. E. (2011). Mediation analysis in social psychology: current practices and new recommendations. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(6), 359-371. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2011.00355.x>
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403-408.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. *Journal of Learning Disabilities*, 50(5), 576-590. <https://doi.org/10.1177/0022219416638028>
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2007). The importance of context in repeated reading. *Reading Improvement*, 44(4), 179.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35-46. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.06.003>



TERESA E ALEXANDRE
SOARES DOS SANTOS
INICIATIVA EDUCAÇÃO