



AaZ LER MELHOR  
SABER MAIS

# Programa AaZ

Textos de apoio

FLUÊNCIA DE LEITURA

---

64

Factores cognitivos, motivacionais  
e parentais na evolução da fluência de leitura



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO

---

## Dos 8 aos 23 anos: Factores cognitivos, motivacionais e parentais na evolução da fluência de leitura

***Embora a fluência de leitura seja alvo de estudo há vários anos, a evolução desta habilidade e os factores que a influenciam permanecem, em grande parte, desconhecidos. Qual o papel de factores cognitivos, motivacionais e parentais? Khanolainen e colaboradores (2024) exploram esta questão no artigo «Predicting reading fluency growth from grade 2 to age 23 with parental and child factors», publicado na revista Scientific Studies of Reading.***

### Introdução

A fluência de leitura, definida como a capacidade de ler com velocidade, precisão e prosódia (ou expressividade) adequadas, desempenha um papel fundamental na leitura. *Porquê?* Ler com fluência permite aos leitores concentrarem-se no significado do texto. Quando a leitura é lenta, laboriosa e com erros frequentes, torna-se uma tarefa cansativa e fragmentada, impossibilitando a compreensão do texto (Perfetti, 1985; Pikulski & Chard, 2005). No entanto, embora a fluência de leitura seja investigada há vários anos, duas questões carecem de atenção: *Como se desenvolve a fluência de leitura ao longo do tempo? Que factores influenciam o desenvolvimento desta habilidade?*

O desenvolvimento da fluência de leitura pode ser influenciado por três conjuntos de factores: (a) *factores cognitivos*, relacionados com as competências mentais que apoiam a aprendizagem da leitura; (b) *factores motivacionais*, relacionados com o interesse e atitude em relação à leitura; e (c) *factores parentais*, associados à influência do ambiente familiar na leitura (ver Figura 1).

### Estudo de Khanolainen e colaboradores

O estudo de Khanolainen e colaboradores (2024) procurou responder às seguintes questões:

**Questão 1.** Quais são as trajectórias de fluência na leitura que os leitores apresentam entre os 8 e os 23 anos (desde o 2.º ano de escolaridade até à idade adulta)?

**Questão 2.** Que factores cognitivos e motivacionais influenciam as trajectórias da fluência na leitura?

**Questão 3.** Quais são os factores parentais, no jardim-de-infância e ensino básico, que influenciam as trajectórias de fluência na leitura?

Participaram no estudo 200 famílias cujas crianças nasceram entre 1993 e 1996. Metade das crianças foi identificada como um grupo de risco para dificuldades de leitura, por pelo menos um dos pais apresentar problemas neste domínio. A outra metade correspondia

ao grupo sem risco, por ausência de histórico familiar de dificuldades de aprendizagem da leitura. Todas as famílias tinham o finlandês como primeira língua e todas as crianças frequentavam escolas públicas.

**Figura 1.**

*Factores preditores da fluência de leitura*

<b>Factores cognitivos</b>	<p><b>Consciência fonológica</b></p> <p>Ponto de partida para a aprendizagem da leitura em ortografias alfabéticas, uma vez que a descodificação dessas ortografias requer a associação entre as letras e os sons da fala</p>
	<p><b>Nomeação rápida</b></p> <p>Estudos indicam que a influência da nomeação rápida na fluência de leitura mantém-se, pelo menos, até aos 15 anos</p>
	<p><b>Conhecimento das letras</b></p> <p>Estudos indicam que o conhecimento das letras é o principal preditor da fluência de leitura na infância</p>
	<p><b>Quociente de inteligência (QI)</b></p> <p>Embora as dificuldades de leitura sejam independentes do QI (i.e., qualquer sujeito, independentemente do QI, pode ter dificuldades de leitura), alguns estudos sugerem que um QI elevado pode ajudar a superar essas dificuldades. No entanto, esta relação é controversa e deve por isso ser interpretada com cautela. Scholin e Burns (2012), por exemplo, verificaram que o QI não influencia a aprendizagem da fluência de leitura</p>
<b>Factores motivacionais</b>	<p><b>Frequência e interesse pela leitura</b></p> <p>A fluência de leitura está relacionada com a frequência e o interesse pela leitura. Segundo Stanovich (2009), o fracasso na aprendizagem da leitura pode desencadear um efeito bola de neve, desmotivando as crianças para a leitura</p>

<b>Factores parentais</b>	<p><b>Nível socioeconómico</b></p> <p>O nível socioeconómico é frequentemente medido com base no ano de escolaridade dos pais e no rendimento familiar. De acordo com a literatura, os pais de nível socioeconómico mais baixo, geralmente com menos recursos financeiros e tempo disponível, têm menos condições para investir na aprendizagem dos filhos do que os pais de nível socioeconómico mais alto</p>
	<p><b>Competências de leitura dos pais</b></p> <p>Estudos indicam que as dificuldades de leitura dos pais predizem, significativamente, a capacidade de leitura dos filhos</p>
	<p><b>Ambiente literário doméstico</b></p> <p>As actividades de literacia realizadas em casa podem ser divididas em duas categorias : (i) actividades formais (actividades que envolvem o ensino explícito de competências de literacia); (ii) actividades informais (actividades centradas no significado, como, por exemplo, ler em conjunto e conversar sobre livros)</p>

As crianças foram avaliadas nos seguintes domínios:

**Fluência de leitura:** A fluência foi avaliada na leitura de texto, palavras e pseudopalavras, em quatro momentos: no 2.º, 3.º e 8.º anos de escolaridade, e aos 23 anos.

**Competências cognitivas:** O desenvolvimento neurocognitivo foi avaliado em termos de consciência fonológica (aos três, quatro anos e meio, cinco, e cinco anos e meio), nomeação rápida (aos cinco, cinco anos e meio, seis, e seis anos e meio) e quociente de inteligência (aos oito anos, quando as crianças frequentavam o 2.º ano de escolaridade).

**Conhecimento das letras:** O conhecimento das letras do alfabeto foi avaliado aos cinco anos e aos cinco anos e meio.

**Evitamento de tarefas:** Com base na Escala de Avaliação de Estratégias Comportamentais (Eklund et al., 2013; Onatsu-Arvilommi et al., 2002), o evitamento de tarefas foi avaliado no 2.º ano de escolaridade pelas mães das crianças, a partir de cinco questões relacionadas com a atitude da criança perante tarefas desafiantes. Nos 7.º e 9.º anos, esta avaliação foi repetida através de auto-relato (as próprias crianças responderam ao questionário).

**Motivação e frequência de leitura:** A motivação para a leitura foi avaliada no 2.º e 3.º anos de escolaridade pelas mães das crianças, através de um questionário que abordava a frequência, a duração e o interesse pela leitura. Por sua vez, o interesse pela leitura foi avaliado no 7.º e 9.º anos, tanto pelas crianças, através de auto-relato, como pelas mães, a partir de questões relacionadas com a frequência de leitura durante o tempo livre.

Para além das crianças, os pais foram avaliados nos seguintes domínios.

**Nível de educação parental:** Antes do nascimento das crianças, os pais preencheram um questionário sobre a sua formação escolar, medida através de uma escala de sete pontos (entre 1 – escolaridade obrigatória e 7 – formação pós-licenciatura).

**Rendimento parental:** Quando as crianças frequentavam o 3.º ano, os pais foram questionados acerca do seu rendimento mensal individual através de uma escala de 14 pontos (desde 1 – menos de 300 euros a 14 – mais de 4800 euros).

**Dificuldades de leitura parental:** As dificuldades de leitura dos pais foram avaliadas através de entrevistas e avaliações cognitivas. Consideraram-se pais com dificuldades de leitura aqueles que obtiveram pontuações abaixo da média e identificaram problemas de leitura na família, sendo, posteriormente divididos em dois grupos: (a) *pais com dificuldades resolvidas* (aqueles que, embora tenham relatado dificuldades de leitura na infância e apresentado competências cognitivas abaixo da média, obtiveram pontuações acima da média em testes de leitura e ortografia); (b) *pais com dificuldades persistentes* (aqueles que relataram dificuldades de leitura na infância, a par de pontuações abaixo da média na avaliação cognitiva e na leitura e ortografia).

**Ambiente de alfabetização em casa:** O contexto de alfabetização foi avaliado através de um questionário centrado em práticas de leitura partilhada e no ensino da leitura. Este questionário foi administrado quando as crianças estavam em idade pré-escolar (4-6 anos) e incluiu questões sobre a frequência com que os pais liam para a criança, a duração dessas sessões de leitura e o tempo total de leitura diária. Adicionalmente, foram incluídos quatro itens sobre o ensino em casa, quando as crianças tinham quatro anos e meio, que abordavam a frequência com que lhes ensinavam os nomes das letras e os fonemas, assim como a combinação entre letras e fonemas.

## Principais resultados

1. Os resultados indicaram que a fluência de leitura progride até à idade adulta, embora a taxa de crescimento diminua ao longo do tempo. Vários estudos (e.g., Georgiou et al., 2021) têm mostrado que o desenvolvimento da fluência de leitura é mais pronunciado durante o primeiro ano de escolaridade.
2. As trajectórias da fluência de leitura apresentam variações significativas nas taxas de crescimento. Segundo Khanolainen e colaboradores (2024), este resultado sugere que o domínio da fluência de leitura não é estático, podendo, de facto, evoluir ao longo do tempo. Os investigadores verificaram, especificamente, que algumas crianças continuam a desenvolver as habilidades de leitura após a adolescência (a partir dos 14 anos), enquanto outras se mantêm no mesmo nível ou até apresentam retrocessos entre os 14 e os 23 anos.
3. A nomeação rápida e o conhecimento das letras estão significativamente associados a um desenvolvimento mais acelerado da leitura e a uma fluência robusta na idade adulta. Diversos estudos corroboram este resultado (e.g., Eklund et al., 2018; Lervåg & Hulme, 2009; Torppa et al., 2013). Eloranta e colaboradores (2019), por exemplo, verificaram que a capacidade de nomeação rápida, manifestada desde a infância, é o único factor que distingue adultos com dificuldades de leitura superadas daqueles com dificuldades persistentes.

4. A motivação para a leitura, observada no 2.º e 3.º anos de escolaridade, prediz a fluência até à idade adulta. No entanto, níveis elevados de motivação não correspondem a um progresso mais acentuado, o que sugere que a motivação não garante por si só um crescimento mais significativo da fluência.

5. Conforme observado em estudos anteriores, as dificuldades de leitura dos pais estão negativamente correlacionadas com a fluência dos filhos ao longo do tempo (e.g., Esmaeeli et al., 2019; Snowling & Melby-Lervåg, 2016; van Bergen et al., 2014). Ou seja, as dificuldades de leitura dos pais aumentam a probabilidade de menor fluência dos filhos. Além disso, os resultados indicam, especificamente, que a influência negativa das dificuldades dos pais se estende além da infância e adolescência, prolongando-se até à idade adulta. No entanto, na análise final dos resultados, quando considerada a influência de todos os factores preditores, as dificuldades de leitura dos pais deixaram de ter um impacto estatisticamente significativo, possivelmente devido à partilha de variância (isto é, da influência estatística) com a capacidade de nomeação rápida das crianças.

6. Por último, os resultados indicam que crianças com dificuldades cujos pais superaram os problemas de leitura tendem a seguir uma trajectória de resolução; enquanto aquelas cujos pais ainda enfrentam dificuldades são mais propensas a manifestar problemas persistentes neste domínio.

## Principais ideias a reter

A fluência de leitura evolui até à idade adulta, embora a taxa de crescimento diminua ao longo do tempo. De acordo com os resultados, na idade adulta (aos 23 anos), a fluência é influenciada por factores cognitivos e parentais, como a nomeação rápida, o conhecimento das letras e a proficiência dos pais. Além disso, verificou-se que crianças cujos pais superaram as dificuldades de leitura têm maior probabilidade de seguir uma trajectória de resolução em comparação com aquelas cujas dificuldades dos pais persistiram. Estes resultados destacam a importância crítica da intervenção atempada nos problemas de leitura. O apoio desde os primeiros anos de escolaridade promove não só a fluência, mas também uma evolução mais positiva ao longo do tempo, quebrando o ciclo de dificuldades que pode ser replicado entre pais e filhos.

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

**Escrito por:** Soraia Araújo e Célia Oliveira

### Referências bibliográficas

Eklund, K. M., Torppa, M., & Lyytinen, H. (2013). Predicting reading disability: Early cognitive risk and protective factors. *Dyslexia, 19*(1), 1–10. <https://doi.org/10.1002/dys.1447>

Eklund, K., Torppa, M., Sulkunen, S., Niemi, P., & Ahonen, T. (2018). Early cognitive predictors of PISA reading in children with and without family risk for dyslexia. *Learning and Individual Differences, 64*, 94–103. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.012>

- Eloranta, A. K., Närhi, V., Ahonen, T., & Aro, T. (2019). Does childhood reading disability or its continuance into adulthood underlie problems in adult-age psychosocial well-being? A follow-up study. *Scientific Studies of Reading, 23* (4), 273–286. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1561698>
- Esmaeeli, Z., Kyle, F. E., & Lundetræ, K. (2019). Contribution of family risk, emergent literacy and environmental protective factors in children's reading difficulties at the end of second-grade. *Reading and Writing, 32*(9), 2375–2399. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09948-5>
- Georgiou, G. K., Inoue, T., Papadopoulos, T. C., & Parrila, R. (2021). Examining the growth trajectories and cognitive predictors of reading in a consistent orthography: Evidence from a 10-year longitudinal study. *Applied Psycholinguistics, 42*(5), 1287–1311. <https://doi.org/10.1017/S0142716421000321>
- Khanolainen, D., Psyridou, M., Eklund, K., Aro, T., & Torppa, M. (2024). Predicting reading fluency growth from grade 2 to age 23 with parental and child factors. *Scientific Studies of Reading, 28*(5), 1–25. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2346323>
- Lervåg, A., & Hulme, C. (2009). Rapid automatized naming (RAN) taps a mechanism that places constraints on the development of early reading fluency. *Psychological Science, 20*(8), 1040–1048. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02405.x>
- Onatsu-Arviolommi, T., Nurmi, J. E., & Aunola, K. (2002). The development of achievement strategies and academic skills during the first year of primary school. *Learning & Instruction, 12*(5), 509–527. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00029-9)
- Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. Oxford University Press.
- Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension. *The Reading Teacher, 58*(6), 510–519. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.2>
- Scholin, S. E., & Burns, M. K. (2012). Relationship between pre-intervention data and post-intervention reading fluency and growth: A meta-analysis of assessment data for individual students. *Psychology in the Schools, 49*(4), 385–398. <https://doi.org/10.1002/pits.21599>
- Snowling, M. J., & Melby-Lervåg, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin, 142*(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Stanovich, K. E. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education, 189*(1–2), 23–55. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-204>
- Torppa, M., Parrila, R., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Nurmi, J. E. (2013). The double deficit hypothesis in the transparent Finnish orthography: A longitudinal study from kindergarten to grade 2. *Reading and Writing, 26*(8), 1353–1380. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9423-2>
- van Bergen, E., De Jong, P. F., Maassen, B., & van der Leij, A. (2014). The effect of parents' literacy skills and children's preliterate skills on the risk of dyslexia. *Journal of Abnormal Child Psychology, 42*(7), 1187–1200. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9858-9>



TERESA E ALEXANDRE  
SOARES DOS SANTOS  
INICIATIVA EDUCAÇÃO