



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO

CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

IGOR ALMEIDA BASTOS

**Comparando a compreensão da leitura oral, silenciosa e acompanhada: discussões teórico-
metodológicas**

PETROLINA

2022

IGOR ALMEIDA BASTOS

**Comparando a compreensão da leitura oral, silenciosa e acompanhada: discussões teórico-
metodológicas**

Projeto de pesquisa apresentado ao colegiado de Psicologia da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, como requisito para obtenção da nota da disciplina TCC 2, ministrada pelo professor Angelo Augusto Silva Sampaio.

Orientadora: Maria Tarciana de Almeida Barros

PETROLINA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
 COLEGIADO DE PSICOLOGIA
 Av. José de Sá Maniçoba, S/N, Centro
 CEP: 56304-205, Petrolina-PE.
 Fone: (87) 2101-6868 / e-mail: cpsi@univasf.edu.br
 Home page: <http://www.graduacao.univasf.edu.br/psicologia>



ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA

Às 9 horas e 30 minutos do dia 01 de setembro de 2022, na Sala NT 03, compareceram para defesa pública do Trabalho de Conclusão de Curso, em formato de artigo, em cumprimento de requisito obrigatório para a obtenção do título de psicólogo, o estudante Igor Almeida Bastos, cujo título foi “Comparando a compreensão da leitura oral, silenciosa e acompanhada: discussões teórico-metodológicas”, e a banca examinadora formada pela professora Dra. Maria Tarciana de Almeida Barros (orientadora), Prof. Dr. Afonso Henrique Novaes (examinador) e Profa. Dra. Lucivanda Cavalcante Borges Sousa (examinadora). Após a apresentação e as observações dos membros da banca avaliadora, ficou definido que o trabalho foi considerado Aprovado com a nota 10.

Eu, orientadora do TCC, lavrei a presente ata que segue assinada por mim e os demais membros da banca examinadora.

Assinaturas:

Maria Tarciana de A. Barros

Orientadora

Nome: Maria Tarciana de Almeida Barros **Titulação:** Doutora



UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO
COLEGIADO DE PSICOLOGIA
Av. José de Sá Manicoba, S/N, Centro
CEP: 56304-205, Petrolina-PE.
Fone: (87) 2101-8888 / e-mail: cpsi@univasf.edu.br
Home page: <http://www.graduacao.univasf.edu.br/psicologia>



Examinador

Nome: Afonso Henrique Novaes **Titulação:** Doutor

Examinadora

Nome: Lucivanda Cavalcante Borges Sousa

Titulação: Doutora

Resumo

A leitura é um processo complexo e multifacetado. A compreensão leitora está envolvida com processos cognitivos básicos e de alta ordem, além de interagir com a idade do leitor, tipo do texto e habilidades linguísticas. Mais recentemente, a literatura tem considerado também a fluência, que é dividida em: precisão, automatismo e prosódia. Embora a relação da compreensão com automatismo e precisão seja vastamente estudada, a relação com a prosódia tem poucos estudos, fragmentados teoricamente e metodologicamente. O objetivo do presente estudo foi discutir as diferenças na compreensão quando o texto é lido de maneira oral, silenciosa ou acompanhada. O método compreendeu uma revisão de natureza teórico-metodológica em bases dados nacionais e internacionais, através da análise, comparação e discussão metodológica dos estudos. Os resultados compreenderam 19 estudos, que foram divididos em 6 categorias diferentes. O grupo de resultado mais estável metodologicamente foi a “leitura oral gerou compreensão maior em leitores pouco proficientes”. A discussão levou em conta as diferenças entre os resultados e em que ponto a fragmentação teórica e metodológica influenciou nessa diferença.

Palavras-chave: leitura em voz alta, leitura silenciosa, leitura acompanhada, compreensão.

Introdução e Justificativa

Chomsky (1987, p. 159), em *Language and the problems of knowledge*, numa reflexão sobre a natureza da linguagem e os limites do conhecimento humano, sugere que nossa criatividade verbal pode se mostrar mais *produtiva*, em se tratando de muitas questões da natureza humana, que nossas *habilidades científicas*. “É bem possível — extremamente provável, pode-se supor — que aprendamos sempre mais sobre a vida e a personalidade humana com os romances do que com a psicologia científica”, ele provoca. “A capacidade de fazer ciência é apenas uma faceta de nossos dotes mentais. Nós usamos sempre que possível, mas não estamos restritos a essa capacidade, felizmente” (tradução pelo autor).

Justamente por nossa *criatividade verbal* e por nosso entendimento de mundo estar intrinsecamente relacionado com a linguagem, como sugere Pinker (2002, p. 7), é que faz sentido estudar cientificamente a compreensão da linguagem, neste caso, da leitura. Investigar como compreendemos e aprendemos sobre a vida e a personalidade humana, neste caso, através da leitura de textos, pode, propriamente, aumentar nosso conhecimento sobre a vida e o aprendizado sobre nossa própria espécie.

De acordo com Barros (2017), a leitura está presente em diversas situações do cotidiano e é uma habilidade que vai além de decodificar símbolos escritos, requerendo a capacidade de atribuir significado àquilo que foi lido, gerando o que se denomina compreensão leitora. Em estudo clássico, Kintsch e Van Dijk (1978), trazem a observação de La Berge e Samuels sobre a complexidade do processo de leitura (1974), “a complexidade da operação da compreensão parece mais enorme do que a do pensamento em geral”; apesar de ser complexo, salientam Kintsch e Van Dijk, o processo de compreensão, pode ser decomposto em componentes manejáveis, o que permite que nós estudemos esse processo.

Nesse mesmo estudo Kintsch e Van Dijk (1978) propõem um modelo para a compreensão leitora e para a produção de resumos. O modelo afirma que o processamento de um texto, além de ser cíclico, por conta das limitações da memória de trabalho, consiste na elaboração da macroestrutura à microestrutura, estruturas semânticas teóricas do discurso. A microestrutura consiste em um nível local do discurso, ou seja, proposições individuais e suas relações; já a macroestrutura em uma natureza mais global, caracterizando o discurso como um todo, o conhecimento de mundo, o contexto e a capacidade de fazer inferências. Depois dessa interação de micro e macroestrutura, o leitor consegue criar uma representação da essência do texto, podendo inclusive resumi-lo com as próprias palavras.

De acordo com esse modelo, a coerência de um discurso depende tanto da conexão entre sentenças e proposições, quanto da organização global dessas sentenças e proposições. Assim, a compreensão sempre envolve o uso de conhecimento de mundo e o processo de inferência, além de se aplicar tanto à leitura quanto à escuta.

São vários os fatores que envolvem a compreensão leitora. Em revisão da literatura, Soares e Emmerick (2013), citado por Barros (2017), indicam dois grupos envolvidos: os processos cognitivos básicos (memória de trabalho, atenção consciência morfológica, sintática e fonológica) e os processos cognitivos de alta ordem (estratégias metacognitivas e inferências). As autoras também concluem que a decodificação e a consciência fonológica são necessárias, porém não suficientes para a compreensão leitora.

Brandão e Spinillo (1998), salientam que a tarefa de compreensão leitora envolve diversos fatores, como a idade do leitor, as habilidades linguísticas e cognitivas, o tipo de texto (narrativo, argumentativo) e as condições experimentais em que a tarefa é apresentada (questão metodológica). Elas concluem que para se compreender é preciso: “(...)construir significados,

criar uma rede de relações entre os enunciados, integrando as informações neles contidas e as partes que compõem este mesmo texto, fazer inferências, reconhecer e selecionar informações relevantes, e ainda, acionar conhecimentos de mundo e conhecimentos linguísticos”.

Mais recentemente, a literatura tem considerado outro fator essencial, a fluência. Rasinski (2004; 2014), autor basilar em se tratando do tema, nos propõe a pensar a fluência como uma “ponte entre os dois maiores componentes da leitura — a decodificação de palavras e a compreensão”. O autor divide a fluência então em três aspectos: a precisão (e.g: decodificar os sons de uma palavra escrita corretamente), o automatismo (e.g: decodificar os sons dessa palavra escrita com o mínimo de recursos cognitivos o possível) e a prosódia (e.g: uso adequado da pronúncia e do fraseado para expressar significado ao texto).

A literatura apresenta uma quantidade maior de pesquisas relacionando compreensão leitora e os dois primeiros aspectos da fluência, a precisão e o automatismo como, por exemplo, estudos que envolvem consciência fonológica, nomeação seriada rápida e dificuldades na leitura (Castle et al., 2018). Mas, quando se trata da relação com a prosódia, os estudos são escassos, ainda mais no Brasil (Spinillo et al., 2021). Em estudo recente, Spinillo e colaboradoras (2021), discutem as relações teóricas e metodológicas existentes entre prosódia e compreensão leitora, chegando à conclusão que embora seja claro que exista alguma relação entre os dois processos, ela é complexa, aberta a muitas interpretações e controvérsias.

Essa escolha de data se justifica ao passo que a única (e última) revisão de literatura da área é a de Spache (1982), revisão, que além de não ser revisada por pares, conta com estudos com mais de 4 décadas, o que pode provavelmente ter influenciado os resultados.

Se a literatura sobre prosódia e compreensão leitora já é teoricamente e metodologicamente fragmentada (Spinillo et al., 2021), parece existir ainda mais fragmentação assim que se compara a compreensão quando a leitura é realizada na condição oral, acompanhada (ler enquanto ouve) e silenciosa (García-Rodicio et al., 2017; Hale et al., 2007; Fuchs & Maxwell, 1988; Juel & Holmes, 1981; McCallum et al., 2004; Prior et al., 2011; Prior & Welling, 2001; Schimmel et al., 2017).

Com o intuito de diminuir essa fragmentação e avançar no conhecimento da área, este estudo de natureza teórico-metodológico tem como objetivo investigar as diferenças da compreensão leitora quando realizada nas condições oral, acompanhada e silenciosa. Mais especificamente: 1) identificar estudos empíricos que comparem a compreensão leitora nessas condições (oral, silenciosa e acompanhada) tanto em adultos quanto em crianças e ver seus resultados, uma vez que o nível de decodificação, que difere com a idade do leitor, pode influenciar na compreensão; 2) averiguar e discutir as estratégias metodológicas dos estudos, tendo em vista a importância da escolha metodológica para os resultados e para a fragmentação que existe na área; 3) investigar tanto se existe a medição da prosódia nos artigos, quanto se ela está relacionada com a compreensão leitora, já que a literatura aponta a relação entre ambas variáveis.

Método

Este estudo é uma revisão de literatura de natureza teórico-metodológica, semelhante à Spinillo e colaboradoras, (2016; 2021) e Castle e colaboradores (2019), e discute a compreensão leitora quando feita de maneira oral, silenciosa e acompanhada, comparando as diferenças entre os modos de leitura, assim como as metodologias entre os estudos da área. Para isso, foi feita a leitura, análise e comparação entre artigos de periódicos nacionais e internacionais, indexados

em revistas nas bases de dados do Scielo, Web of Science e APA PsycNet, usando os termos: compreensão e leitura em voz alta e leitura silenciosa; comprehension and read aloud and read silently em “todos os campos de pesquisa”. O termo *leitura oral* foi utilizado também no lugar de *leitura em voz alta*; assim como *oral reading* foi utilizado no lugar de *read aloud*. Durante a pesquisa na base de dados esse termos diferentes descreviam o mesmo fenômeno.

Foram incluídos estudos empíricos publicados em periódicos revisados por pares que comparassem a compreensão pelo menos nas condições oral e silenciosa e tivessem sido publicados a partir de 1980. Ainda como critério de inclusão, foram incluídos estudos com mais condições experimentais, como “ler enquanto ouve” ou “leitura acompanhada” e artigos empíricos em português, inglês e espanhol, publicados em periódicos revisados por pares.

Após a leitura de tais artigos, verificou-se a presença de outros estudos citados nos mesmos e que também contemplavam o objetivo da presente pesquisa. Assim, através de uma busca manual, esses estudos que não surgiram na primeira busca, foram incluídos na análise, desde que se encaixassem nos critérios de inclusão.

Foram excluídos da análise os estudos que não comparassem a compreensão leitora em pelo menos duas condições, leitura oral e leitura silenciosa. Também foram excluídos estudos que não fossem empíricos.

A escolha por uma discussão metodológica se justifica à medida que estudos da literatura indicam resultados conflitantes na literatura (García-Rodicio et al., 2017; Hale et al., 2007; Fuchs & Maxwell, 1988; Juel & Holmes, 1981; McCallum et al., 2004; Prior et al., 2011; Prior & Welling, 2001; Schimmel et al., 2017), o que provavelmente se dê por conta das escolhas metodológicas dos estudos (Brandão e Spinillo, 1998; Spinillo et al., 2021).

Resultados e Discussão

Os resultados compreenderam 19 artigos, 10 das bases indexadas (5 do Web of science, 4 APA PsycNet e 1 do Scielo) e 9 artigos citados nos artigos provenientes da primeira busca. Os resultados foram fragmentados e as estratégias metodológicas heterogêneas. De maneira geral, foram encontrados 6 grupos de resultados: 1) a leitura silenciosa gerou maior compreensão; 2) a leitura oral gerou maior compreensão; 3) não há diferença na compreensão entre as condições oral e silenciosa; 4) a leitura oral gerou mais compreensão em leitores pouco proficientes; 5) a leitura acompanhada atrapalhou a compreensão; 6) a leitura acompanhada gerou mais compreensão em leitores pouco proficientes. Alguns estudos aparecem em mais de uma dessas categorias de resultado. Os resultados e detalhes adicionais da metodologia serão discutidos a seguir.

1) A leitura silenciosa gerou maior compreensão

O primeiro grupo de resultados encontrados sugerem indícios de que a compreensão é maior quando a leitura é realizada de maneira silenciosa (O'Brian et al., 2014; Schimmel, & Ness, 2017; Prior et al., 2011; Juel & Holmes, 1981). As evidências desse grupo de resultados são modestas e diferem bastante metodologicamente entre si.

Dois estudos contemporâneos demonstraram superioridade na compreensão no modo silencioso quando se compara justamente o modo oral com o silencioso.

Um deles é o de Prior e colaboradoras (2011), que demonstrou a superioridade do modo silencioso em relação ao oral num quase-experimento em alunos da 7ª série, mas não em alunos da 1ª até a 6ª série. Esse resultado sugere que estando a decodificação desenvolvida, a condição silenciosa tem uma vantagem. Entretanto, uma limitação desse estudo foi a ausência de grupo controle, o número modesto da amostra em cada turma medida (em torno de 25 por turma), o que

pode limitar a generalização dos resultados, além da ausência de controle da proficiência da leitura dos participantes, que pode, de algum modo, ter influenciado os resultados. Uma limitação que se repete nesse e em todos os artigos contemplados no presente estudo, é que a prosódia não foi medida, e a leitura pode ter sido feita de alguma forma artificial, de modo que os resultados poderiam diferir para quem ouvia uma prosódia mais natural (Barros, 2017; Spinillo et al., 2021; Rasinski, 2004; Kuhn et al., 2010).

Outro estudo que demonstra a superioridade da condição silenciosa em relação à condição oral é do de Schimmel e Ness (2017). Embora não tenha encontrado diferença em testes de compreensão entre as condições oral e silenciosa, o estudo sugere que em textos narrativos, crianças que leram o texto de modo silencioso tiveram desempenho melhor em medidas de recontagem de história. A recontagem é uma metodologia promissora para avaliar a compreensão global, mas, ela tem uma limitação, que é demandar habilidades que não estão associadas unicamente com a compreensão: como considerar a sequência de episódios e ideias no texto, esforço da memória episódica, ainda mais em se tratando de um texto narrativo e capacidade de selecionar informações relevantes da história (Spinillo et al., 2016). Então, é possível se questionar até que ponto um desempenho melhor na recontagem em textos narrativos é uma evidência convincente de compreensão maior, uma vez que no mesmo estudo não houve diferença nas medidas de compreensão clássicas e nas medidas de recontagem em textos expositivos (Schimmel & Ness, 2017).

Os demais estudos mostraram indícios modestos de que a compreensão é maior no modo silencioso. Por exemplo, Juel e Holmes (1981) mediram a compreensão de sentenças curtas lidas oral e silenciosamente, e, embora não tenha encontrado diferenças significativas em testes de compreensão, encontraram evidência de que a decodificação é mais lenta na leitura oral quando

lidas em voz altas, especialmente em leitores pouco proficientes. Isso talvez sugira que ler oralmente possa atrapalhar a compreensão, uma vez que menos recursos cognitivos estariam disponíveis para compreender o texto devido à leitura em voz alta, decodificação e entonação, assim como indicado por Schimmel e Ness (2017). Mas essas evidências são modestas e o artigo de Juel e Holmes (1981) tem limitações consideráveis. Por exemplo, é o único estudo da literatura recente que a tarefa de compreensão é feita através de cartões com desenhos, os quais os participantes tinham que relacionar as imagens com as sentenças, o que talvez não tenha mediado adequadamente a decodificação e a compreensão dos textos. Talvez se fossem utilizadas questões de compreensão inferenciais, as diferenças de resultados emergissem. Além disso, o design quase experimental entre sujeitos, em conjunto com a leitura de sentenças curtas, e não de textos mais longos, pode ter limitado tanto a generalização, quanto a validade do estudo para uma condição mais parecida com a leitura no dia-dia.

2) A leitura oral gerou maior compreensão

O segundo grupo de resultados consiste em dois estudos que comparam a compreensão nas condições silenciosa e oral, e sugerem que o modo oral gerou maior compreensão, independentemente da proficiência na leitura dos participantes (Carretti et al., 2012; Hale et al., 2007).

Hale e colaboradores (2007), mediram a compreensão de estudantes mais velhos, da 10^a até a 12^a (Elementar) série do ensino dos EUA, assim como de estudantes mais jovens, da 4^a e da 5^a (Secundário). Os resultados mostraram uma compreensão significativamente maior em testes de múltipla-escolha na condição leitura oral. Entretanto, existem limitações em usar questões de múltipla-escolha como medida para a compreensão: esses tipos de questões envolvem mais o reconhecimento de sentenças, do que os significados que o leitor constrói a partir do texto, além

das proposições apresentadas nesse formato serem definidas a partir da leitura do próprio pesquisador (Spinillo et al., 2016). É possível se questionar até que ponto as questões de múltiplas escolhas representam a compreensão real das crianças e adolescentes do estudo. O fato de todos os participantes terem participado de todas as condições, sem grupo controle, pode também de alguma forma limitar as generalizações e resultados do estudo. Vale a pena salientar que as correlações encontradas entre os grupos de leitura oral e silencioso foram modestas, o que de acordo com as autoras, talvez seja a parte mais interessante do estudo. A compreensão em voz alta previu 27,66% da compreensão no modo silencioso nos alunos da 4ª e 5ª série, e apenas 14,38% da compreensão dos alunos da 10ª até a 12ª série. Essa correlação sugere que a compreensão no modo de leitura oral não é preditora no modo de leitura silenciosa (e vice-versa), e que a compreensão do texto lido oralmente pode ser uma habilidade diferente da compreensão de textos lidos silenciosamente. Esse é um resultado que vai de encontro com Juel e Holmes (1981), que sugere que os dois modos de leituras representam processos cognitivos semelhantes, além de conflitar com o modelo de compreensão mais aceito na literatura, o de Kintsch e Van Dijk (1978), que sugere que o processo de compreensão nas condições oral e silenciosa funcionam de maneira semelhantes. Outro resultado interessante do estudo de Hale e colaboradoras (2007) que contrasta com a literatura é que não houve diferença estatisticamente significativa entre a compreensão dos estudantes do Secundário com os do Elementar. Isso é inesperado, uma vez que a literatura aponta que a compreensão leitora de alunos da 10ª até a 12ª (com cerca de 16 a 18 anos) tende a ser maior que a compreensão de alunos da 4ª e 5ª série (com cerca de 9 a 10 anos) tanto por conta do desenvolvimento dos componentes da fluência, precisão, automaticidade e prosódia, que estão relacionados com a compreensão (Kuhn et al., 2014; Schwanenflugel et al., 2004), quanto do desenvolvimento da compreensão leitora (Prior et al.,

2011; O' Brian et al., 2014) e da decodificação (Castle et al., 2018). Esse resultado reitera empiricamente as limitações do método com questões de múltipla escolha (Spinillo et al., 2016), sugerindo uma baixa sensibilidade em medir compreensão, especialmente na comparação entre sujeitos, uma vez que é esperado que a compreensão de estudantes mais velhos, seja maior do que estudantes mais novos. Isso talvez tenha acontecido porque a proficiência de leitura dos participantes não foi controlada (outra limitação), o que pode ter influenciado nos resultados.

Caretti e colaboradores (2012) sugerem que a compreensão no modo de leitura oral seja maior que no modo silencioso. Em primeiro estudo, 145 estudantes italianos da 4ª e 5ª série foram divididos nessas duas categorias de leitura. O teste de compreensão através de questões de múltipla-escolha resultou na superioridade da condição de leitura oral em relação à silenciosa. Entretanto, uma limitação que os autores apontam é que não houve controle do que foi lido no grupo silencioso, podendo gerar uma vantagem no grupo de leitura oral, uma vez que trechos do texto lido silenciosamente podem não ter sido lidos. Para controlar isso, os autores fizeram um segundo estudo, no qual os textos eram apresentados em um computador para controlar se os participantes liam ou não; o método para isso não foi explicitado. Nesse segundo estudo, quando a leitura em silêncio era controlada, as diferenças na compreensão entre os grupos desapareciam (Carretti et al., 2012). Isso sugere que quando a leitura silenciosa é feita de maneira mais controlada, na qual não se pulam muitas palavras ao ler, a compreensão não difere entre os grupos.

3) Não há diferença na compreensão entre os modos oral e silencioso

O terceiro grupo de resultados consiste nos estudos que sugerem que não existe diferença na compreensão entre os modos oral e silencioso (Hale et al., 2011; O'Brian et al., 2014; García-Rodicio, 2017; Schimmel, & Ness, 2017; Carretti et al., 2012; McCallum et al., 2004; Prior et al.,

2011; Salasoo, 1986; Miller & Smith, 1989; Holmes & Alisson, 1986; Juel & Holmes, 1981).

Assim como nos demais grupos, as estratégias metodológicas são variadas entre si, e os procedimentos de pesquisa heterogêneos.

Hale e Colaboradores (2011) monitoraram a compreensão em crianças de 1º e 2º ano e utilizam o método de labirinto, que consiste em sentenças nas quais a cada 70 palavras, uma delas é excluída, e deve ser recolocada escolhendo-se uma entre três opções que aparecem em parênteses (a opção correta é a palavra da sentença original). Com este método, não houve diferença significativa na compreensão entre os grupos. Embora a medida de compreensão do estudo, o Aimsweb Maze-CBM, seja confiável e aprovado para medir compreensão, ele é tradicionalmente utilizado para crianças a partir da 4ª série (Muijselaar et al., 2017) e não é recomendado para ser aplicado para pessoas que não dominam a leitura e a escrita, como crianças em anos escolares iniciais e adultos pouco escolarizados (Spinillo et al., 2016).

Alguns dos artigos neste grupo de resultados tiveram mérito de utilizar o método de perguntas inferenciais (García-Rodicio et al., 2017; Schimmel, & Ness, 2017; McCallum et al., 2004; Prior et al., 2011; Salasoo, 1986; Miller & Smith, 1989; Holmes & Alisson, 1986), embora haja também algumas diferenças substanciais entre eles.

Prior e colaboradoras (2011), por exemplo, utilizaram o Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI), um teste com bons índices de confiança, e que mede a compreensão leitora justamente através de perguntas inferenciais. Nesse estudo, alunos da 1ª até a 7ª série tiveram sua compreensão medida após cada um ter lido de maneira silenciosa e em voz alta. Os alunos da 6ª série não mostraram diferenças significativas na compreensão entre as perguntas das sentenças lidas oral e silenciosamente. Entretanto, as crianças de 1ª a 5ª série mostraram uma compreensão significativamente maior na condição oral. Isso sugere que a leitura oral possa gerar compreensão

maior em leitores pouco proficientes, uma vez que os alunos mais jovens ainda estão desenvolvendo a fluência leitora e a decodificação. Outro achado importante do estudo é que os estudantes da 7ª série tiveram a compreensão maior no modo de leitura silencioso. Esse resultado sugere superioridade do modo de leitura silencioso em leitores mais proficientes. Um mérito adicional desse estudo foi controlar a proficiência de leitura dos alunos através do The Reading Recognition sub-test of the PIAT-R (Prior et al., 2011), teste com excelentes índices de confiabilidade. Entretanto, uma limitação desse estudo foi a ausência de grupo controle, e o número modesto da amostra em cada turma medida (em torno de 25 por turma), o que pode limitar a generalização dos resultados.

Salasoo (1986) não encontra diferença de entre os modos de leitura, apenas que a leitura silenciosa é mais rápida. Esse estudo utiliza proposições de verdadeiro ou falso para medir a compreensão. Uma crítica a esse método é que essas questões envolvem mais o reconhecimento de sentenças do que os significados que o leitor constrói a partir do texto; além das proposições apresentadas nesse formato serem definidas a partir da leitura do próprio pesquisador (Spinillo et al., 2016).

4) A leitura oral gerou uma compreensão maior em leitores pouco proficientes

O quarto grupo de resultado sugere que a leitura oral facilita a compreensão em leitores pouco proficientes (Hale, 2004; Prior et al., 2011; Miller & Smith, 1989; Burge, 1983; Fuchs et al., 1988; Holmes & Alisson, 1986; Kragler, 1995; Miller & Smith, 1985; Mullikin et al., 1992). Embora as metodologias utilizadas sejam heterogêneas entre os artigos, tendo uma diferença também no tipo de amostra, nessa categoria de resultados, 4 estudos tiveram uma metodologia bastante semelhantes, mostrando resultados muito parecidos (Burge, 1983; Miller & Smith, 1985; Holmes & Alisson, 1986; Miller & Smith, 1989). Isso sugere que a estabilidade

metodológica gerou resultados estáveis, em vez de fragmentados e que essa categoria talvez tenha os resultados mais convincentes.

Fuchs e colaboradores (1988) em estudo de validação de medidas informais de leitura (teste de leitura oral, método cloze, recontar a história), com participantes com distúrbios de aprendizagem, distúrbios emocionais e déficit intelectual, apontaram que leitores pouco proficientes tiveram um desempenho melhor de compreensão com a leitura oral em relação à silenciosa. Uma limitação desse estudo foram as questões de compreensão serem literais, sem levar em conta inferências. As respostas também eram consideradas corretas se fossem paráfrases, mas ficam vago os parâmetros pra definir essa categoria. Uma possível solução para isso seria por categorias de respostas, como Spinillo e Hodges (2012).

Hale e colaboradoras (2005), também trabalhando com uma amostra com desenvolvimento atípico, mede a compreensão leitora oral e silenciosa em jovens com distúrbios emocionais e déficits em leitura. Os resultados mostraram que a leitura oral gerou uma melhor compreensão em 2 estudantes com distúrbios emocionais em perguntas literais e inferenciais. Uma limitação desse estudo é a amostra com apenas 4 participantes, que limita as generalizações e a validade do estudo.

Em outro estudo, Burge (1983), trabalhou especificamente com leitores pouco proficientes da 2ª a 4ª série, através de textos e o questionário de compreensão de subtestes do Analytical Reading Inventory (ARI). O autor considerou leitores pouco proficientes aqueles que tiveram desempenho baixo (abaixo do percentil 50) em um teste padronizado de desempenho acadêmico da Science Research Associates Study (SRA), em específico, um subteste que avalia leitura. Ele concluiu que os participantes da 3ª e da 4ª série tiveram compreensão maior estatisticamente significativa no modo de leitura oral em comparação ao silencioso. Um

problema desse estudo consiste justamente na medida de compreensão, o ARI, que não utiliza medidas de compreensão inferenciais. Um resultado interessante foi que estudantes da 2ª série não demonstraram diferenças estatisticamente significativas na compreensão. Isso talvez tenha acontecido porque esses leitores pouco proficientes não tenham desenvolvido a decodificação ao ponto no qual ler em voz alta ou de maneira silenciosa faça diferença na compreensão, um resultado que acontece também em Prior e Welling (2001). Uma limitação do estudo é uma amostra de apenas 16 participantes, o que pode ter comprometido a validade e a generalização dos resultados, outra limitação é design entre-sujeitos, no qual todos os sujeitos participaram de todas as condições (oral e silenciosa), com ausência de grupo controle.

Miller & Smith (1985), também utilizaram os textos do Analytical Reading Inventory (ARI), mas em conjunto com uma série de questões literais e inferenciais baseadas em Smith (1979); construíram um grupo controle tanto para as questões inferenciais e literais, quanto para as condições silenciosa e oral; utilizaram uma amostra consideravelmente maior, com 94 participantes; e, dividiram os participantes em baixa, média e alta proficiência de leitura, permitindo uma comparação direta. Essa precaução no desenho experimental, justamente, preencheu algumas limitações do estudo de Burge (1983). O resultado mostrou que nos participantes com a leitura pouco proficiente, a condição oral gerou maior compreensão. Outro achado interessante, é que a compreensão no grupo pouco proficiente em leitura foi expressamente maior nas questões inferenciais em relação às literais, o que reitera que a leitura oral gerou uma compreensão maior, uma vez que questões inferenciais tendem a gerar uma compreensão mais refinada em relação a questões literais (Soares e Emmerick, 2013; Barros 2017; Spinillo e Hodges, 2017). Outros achados interessantes desse estudo foram que leitores com proficiência média tiveram compreensão maior durante a condição silenciosa e que não

diferem na compreensão em questões inferenciais e literais. Que leitores muito proficientes não diferiram na compreensão entre as condições (são bons em ambas), o que concorda com alguns achados da literatura (Miller & Smith, 1989; Kragler, 1995). Leitores com alta proficiência tiveram desempenho maior em questões literais, um achado empírico que sugere que o melhor indicador de competência na leitura é a compreensão literal, especialmente dos detalhes da história, uma vez que justamente, o que se destacou nos leitores com maior proficiência, foi a atenção aos detalhes literais do texto. Uma limitação desse estudo consiste em os índices de proficiência dos leitores ter sido indicado pelos próprios autores, de acordo com o resultado da própria pesquisa (sem utilizar testes padronizados com uma boa confiabilidade para medir a proficiência). Assim, os autores geraram um “nível de competência” de acordo com o nível de compreensão achado no próprio estudo, em percentil: de 0% a 66% de compreensão foram considerados, proficiência baixa, de 67% a 81%, proficiência média e de 81% a 100% proficiência alta. Essas categorias de acordo com a porcentagem podem ter sido um tanto quanto arbitrárias e de algum modo ter influenciado o resultado. Talvez uma medida mais rigorosa e precisa de proficiência tivesse alterado os resultados. Holmes & Alisson (1985) utilizam um percentil semelhante, com o SRA Achievement Series e o Iowa Test of Basic Skills, teste padronizado de desempenho acadêmico, para basear o resultado da proficiência de leitura dos participantes. Mullikin e colaboradores (1992) também usam um percentil semelhante para definir a proficiência dos leitores, mas utiliza o teste Comprehensive Test of Basic Skills e verifica também a concordância dos professores para atribuir a proficiência. No estudo de Miller & Smith (1985), a compreensão inferencial foi medida através de juízes independentes, como é comum na literatura. Mas com uma limitação: o estudo se baseou em medidas de Spache (1974) e Harris & Sipay (1985), que são apresentadas em livros, e não em periódicos revisados por

pares, o que faz com que talvez elas não sejam confiáveis. As medidas, de 3 décadas atrás, podem estar de alguma forma defasadas, levando em conta os avanços da área. Uma alternativa para isso em uma possível replicação do estudo seria utilizar uma medida mais estruturada e revisada por pares, como o Ekwall/Shanker Reading Inventory (ESRI; Shanker, 2000) ou as categorias desenvolvidas por Spinillo e Hodges (2012).

Com a mesma metodologia de Miller & Smith (1985), 4 anos depois, Miller & Smith (1989), além da condição silenciosa e oral, acrescentaram uma condição experimental na qual os participantes ouviam o texto e respondiam as questões de compreensão. Os resultados foram muito semelhantes com os do estudo de 1985. Para leitores com pouca proficiência, a condição de leitura oral e a condição de escutar outra pessoa lendo o texto, gerou níveis de compreensão maiores que a leitura silenciosa. Os leitores com proficiência média tiveram desempenho maior nas condições leitura silenciosa e escutar o texto, em relação a leitura oral. Os leitores com alta proficiência tiveram o desempenho maior nas condições leitura oral e silenciosa em relação a escutar o texto sendo lido. Isso sugere que não só leitores com pouca proficiência tem vantagem ao ler o texto em voz alta e escutá-lo, mas também que leitores com alta proficiência entendem mais lendo do que ouvindo, o que vai no sentido dos resultados de Holmes e Alisson (1986), que concluem que leitores com alta proficiência foram atrapalhados pela leitura oral. Isso tem implicações interessantes, uma vez que cerca de 81,3% da amostra (os leitores com proficiência baixa e média) compreenderam mais um texto escutando-o do que lendo ele. Será que tendemos a compreender e aprender mais ouvindo do que lendo-o? Será que existe uma tendência de leitores proficientes serem mais autodidatas (uma vez que eles entendem mais lendo do que ouvindo)? Será que leitores com alta proficiência aprendem mais que leitores com proficiência média? Pesquisas futuras dirão.

Holmes e Alisson (1985), acharam que leitores pouco proficientes tiveram compreensão maior na condição leitura oral. Mas, um achado adicional que difere com os de Miller & Smith (1985; 1989), apesar da metodologia muito semelhante, é que os leitores pouco proficientes tiveram um desempenho maior na condição leitura oral apenas em questões literais e não em questões inferenciais. Além disso, leitores com proficiência média não mostraram diferença na compreensão. Um destaque desse estudo está na clareza metodológica. Os textos utilizados foram retirados de um livro de ciência da 4ª série, para que fossem mais representativos com os utilizados na sala de aula. As questões foram construídas em três categorias: literais, inferenciais e aplicadas. Há a definição em que consiste essas categorias de questões e exemplos de cada uma, para que não fique vago. Uma limitação desse estudo foi que a correção das questões era de verdadeiro ou falso. Uma possível solução para isso seria fazer como Spinillo e Hodges (2012), ou como Barros (2017) e utilizar questões nas quais existam, justamente, níveis maiores e menores de compreensão, em vez de “compreensão” ou “não compreensão”.

Outro estudo que vai nesse sentido é o de Mullikin e colaboradores (1992), que além de avaliar os efeitos da condição da leitura (oral ou silenciosa), e levar em conta a proficiência de leitura, ele avalia o efeito do gênero do texto na compreensão. Além de histórias narrativas, os participantes liam peças. O design no estudo consistiu em 4 condições: 1) ler histórias narrativas silenciosamente e individualmente; 2) ler história narrativas em voz alta e em grupo; 3) ler peças individualmente e silenciosamente; 4) ler peças em voz alta e em grupos. Leitores pouco proficientes tiveram um desempenho consideravelmente maior na condição de leitura oral em relação à silenciosa. Leitores com proficiência média não diferiram na condição oral e silenciosa, mas foram beneficiados pelo gênero das peças. Leitores muito proficientes não diferiram entre a leitura em voz alta, nem entre os gêneros de peça e história. Eles foram igualmente bons em

todas as condições. Um achado interessante desse estudo é que na condição de ler peças em grupo e em voz alta, os leitores pouco proficientes se igualaram em compreensão com os muito proficientes. Embora a prosódia não tenha sido medida em nenhum estudo desta revisão, esse resultado dá indícios de que ler o texto de maneira interpretativa (atuando), com expressão e prosódia, gera uma compreensão consideravelmente maior. Algo que diferiu com o resto da literatura foi que na condição grupal e em voz alta, em ambos os gêneros (peça e história) nenhum aluno era obrigado a ler, e a leitura em grupo era feita apenas por colaboradores do próprio grupo de participantes. Isso pode sugerir que haja benefícios de se ler em grupo, e que de alguma forma, o fato deles não serem obrigados a ler em voz alta, mas terem ouvido quem quis ler, tenha gerado uma vantagem na compreensão. Talvez esse fator tenha de alguma maneira deixado os participantes mais motivados, e isso gerou um desempenho maior. O fato de os participantes serem mais velhos (de 10 a 14 anos) garantiu que eles já tivessem alguma experiência em leitura. Com isso, a compreensão propriamente dita pode ter sido medida com maior precisão, uma vez que a decodificação e fluência já estavam mais desenvolvidas do que se eles estivessem nas séries iniciais. Uma limitação do estudo foi a correção das questões terem sido feitas em termo de respostas corretas ou incorretas, não permitindo níveis intermediários de compreensão.

Kragler (1995) é o único estudo desta revisão que faz uma intervenção com os participantes. O autor criou um grupo experimental, no qual orientou os professores da turma a permitirem que alunos lessem vocalizando (seja com sussurros ou ler em voz alta), enquanto orienta que em outro grupo, o grupo controle, o professor suprimisse qualquer tipo de vocalização dos alunos ao ler. Os alunos tiveram seu vocabulário medido com o Johnson Basic Sight Vocabulary Recognition Test (JBSVT) em um pré-teste no começo do estudo, e depois de

sete meses, os dois grupos foram medidos em um pós-teste que além do vocabulário, incluía uma medida de compreensão leitora, o Burns and Roe Informal Reading Inventory (IRI), que conta tanto com questões inferenciais quanto literais. O resultado mostrou que ao final do estudo o grupo experimental (o que era permitido vocalizar) teve um desempenho expressivamente maior no teste de compreensão que o grupo controle (no qual a vocalização era suprimida). Além disso o grupo experimental mostrou um vocabulário significativamente maior. Assim, os resultados sugerem, que em comparação com a leitura silenciosa, a leitura oral gera mais compreensão em leitores da segunda série, que são pouco proficientes e ainda estão dominando o processo de leitura. Uma limitação desse estudo é não ter usado a medida de compreensão no pré-teste, para averiguar se a compreensão dos participantes antes do estudo já não era maior, e que foi de fato gerada na intervenção.

5) Leitura acompanhada atrapalha a compreensão

Levando em conta também a condição leitura acompanhada, que é aquela na qual o participante lê silenciosamente enquanto ouve (justamente acompanhando o texto), alguns estudos indicam que essa condição atrapalha a compreensão (García-Rodicio et al., 2017; Holmes & Alisson, 1986).

Garcia-Rodicio e colaboradores (2017) compararam experimentalmente as condições leitura silenciosa, oral e acompanhada e acharam que a leitura acompanhada gerou a pior compreensão em relação as outras duas, que tiveram o mesmo nível de compreensão. A partir disso, os autores sugerem que a leitura silenciosa é a melhor pro ambiente de sala de aula, pois a leitura acompanhada pode prejudicar a atenção dos alunos e diminuir a compreensão. O Estudo de Garcia-Rodicio e colaboradores (2017) conta com participantes mais velhos, com cerca de 11 anos, e essa é uma limitação, uma vez que suas recomendações talvez não se generalizem com

alunos mais novos e leitores pouco proficientes, que não foram medidos no artigo. Um estudo futuro poderia justamente além de comparar as condições de leitura oral, silenciosa e acompanhada, dividir os participantes por proficiência e/ou diversificar a amostra, incluindo participantes nas séries iniciais.

Outro estudo que sugere uma desvantagem na compreensão na condição leitura acompanhada foi o de Holmes & Alisson (1985). De modo geral os resultados mostraram que a compreensão na condição leitura acompanhada foi menor do que nas oral e silenciosa, o que se acentuou em leitores com alta proficiência.

6) Leitura acompanhada gerou compreensão maior em leitores pouco proficientes

Por fim, o estudo de Hale e colaboradoras (2005), é o único que provê evidências de que a leitura acompanhada gerou maior compreensão em leitores pouco proficientes. Ao investigar estudantes com distúrbios emocionais e déficit em leitura, todos tiveram uma compreensão maior na leitura acompanhada em comparação com a oral e silenciosa. Uma limitação do estudo é a amostra expressamente pequena, com apenas 4 participantes, o que talvez se justifique pelo fato de a amostra ser muito atípica, com todos os participantes com distúrbios emocionais e com dificuldades severas na leitura, fora alguns participantes que tinham Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Depressão e Transtorno opositivo desafiador (TOD). Este talvez tenha sido o artigo mais heterogêneo incluído no presente estudo, uma vez que, justamente, envolve crianças com transtornos diagnosticados, o que pode de alguma forma limitar a discussão e comparação dos estudos, tanto por esse fator, como por ter a menor amostra dentre os 19 estudos analisados.

Considerações Metodológicas

Algumas considerações adicionais em relação às opções metodológicas aos artigos são dignas de nota. Existem uma série de limitações adicionais nos estudos que não foram citadas de maneira pormenorizada.

A mais notável talvez seja que a prosódia não foi medida em nenhum estudo e a leitura oral pode ter sido feita artificial ou com a prosódia muito boa, o que pode ter modificado a compreensão da leitura oral e acompanhada em todos os estudos, uma vez que uma boa prosódia tende a gerar uma maior compreensão (Rasinski, 2004; Kuhn et al., 2010; Spinillo et al., 2021; Yildiz & Çetinkaya, 2017). Isso, de certa forma é esperado, pois, como nota Spinillo e colaboradoras (2021), a relação entre fluência e compreensão ainda é pouco estudada, mas a relação de prosódia e compreensão é menos ainda, quando se compara com os outros dois elementos da fluência, a precisão e a automaticidade. Embora existam hipóteses convincentes de que a maneira como que a gente lê em voz alta (prosódia) influencie a compreensão, existem ainda poucos estudos empíricos em periódicos revisados por pares que confirmem isso. Medir a prosódia em estudos que comparam a compreensão da leitura oral, e, categorizá-la em níveis maiores e menores, assim como é feito com a proficiência de leitura, geraria justamente evidência empírica dos efeitos da prosódia na compreensão e se, de fato, uma boa prosódia é melhor para a compreensão do que uma mediana e ruim e vice-versa. O único artigo no presente estudo que gera um indício nesse sentido foi o de Mullikin e colaboradores (1992), que comparou um grupo lendo uma peça de teatro e um grupo uma história narrativa e modo oral e silencioso, e mostrou que na peça lida em voz alta gerou-se compreensão maior. O fato de a peça ter sido lida por voluntários (talvez mais engajados) e de maneira interpretativa, pode ter gerado uma prosódia melhor, o que influenciou nos resultados.

Algo também interessante de ser medido nos estudos de compreensão leitora, é se a prosódia anterior dos participantes influenciaria nos resultados mesmo na condição leitura silenciosa, ou seja, se um leitor com boa prosódia tende a ter desempenhos maiores mesmo lendo de maneira silenciosa. Isso poderia implicar que “a voz interna” quando lemos de maneira silenciosa é influenciada pela prosódia. Os estudos futuros podem levar isso em conta para descobrirmos de maneira mais conclusiva como esse elemento da fluência, a prosódia, influencia na leitura.

A condição leitura acompanhada foi pouco explorada, o que não nos permite concluir, por exemplo, se um texto for lido de maneira acompanhada em sala de aula, isso gerará um nível de compreensão diferente, devido às evidências escassas.

Na maioria dos estudos, é difícil saber se na condição de leitura silenciosa os estudantes de fato leram todo o texto e não pularam palavras, com algumas exceções (Caretto et al, 2012; Garcia-Rodicio et al, 2017), isso não é controlado. Para controlar essa variável, os pesquisadores utilizam *Softwares* nos quais é possível monitorar quais palavras estão sendo lidas e quantas vezes, mostrando algumas palavras e escondendo outras através de cliques dos participantes na tela do computador. Caretti e colaboradores (2012), nesse sentido, acharam que controlando se os participantes de fato leram na condição silenciosa através de um *software* como esse, a desvantagem na condição oral desaparece.

Mesmo assim, é possível se questionar até que ponto é relevante controlar se os participantes pularam ou não palavras na condição silenciosa, uma vez que no contexto real de leitura não há esse controle. Embora haja evidências de que sem controles externos quem lê em silêncio pode pular palavras (Skinner, Pappas, & Davis, 2005), o que pode prejudicar a compreensão do texto (Yang, Perfetti, & Schmalhofer, 2005), justamente, o contexto de leitura

natural não é feito controlando-se externamente, quais palavras são lidas e quais não, através de um *software* num computador. O fato de as palavras serem puladas na leitura silenciosa, pode ser, justamente, um dos fatores que influenciam a leitura oral ter vantagem em relação a silenciosa em algumas situações (como para leitores pouco proficientes e com dificuldade de leitura).

Não fica clara a razão da leitura em voz alta gerar melhores resultados ou piores resultados nos estudos. Isso, provavelmente se dê pela metodologia diversa utilizada entre os artigos, além das diferenças na amostra. A maioria dos estudos tem como participantes crianças em período escolar. Um possível problema de se utilizar apenas crianças nas pesquisas é que alguns elementos constitutivos da fluência da leitura, como a precisão e a automaticidade ainda não estão plenamente desenvolvidos, o que pode atrapalhar na compreensão.

De fato, todos os estudos que mediram a proficiência da leitura entre as crianças, mostraram que crianças muito proficientes em leitura compreendem mais do que as pouco proficientes, e, que as crianças pouco proficientes são beneficiadas pela leitura oral (Hale, 2004; Prior et al., 2011; Miller & Smith, 1989; Burge, 1983; Fuchs et. al, 1988; Holmes & Alisson, 1986; Kragler, 1995; Miller & Smith, 1985; Mullikin et al., 1992), ou por ouvir o texto sendo lido (Miller & Smith, 1989).

Apenas dois estudos contam com adultos na amostra (O'Brian et al, 2014; Salasoo, 1986), e eles não mostraram diferenças significativas entre as condições oral e silenciosa. Mas eles contam com limitações significativas. O' Brian e colaboradores (2014), por exemplo, contam com uma amostra muito modesta de 17 adultos, questões de múltipla escolha para medir a compreensão, além de não medir a prosódia. Salasoo (1986), conta com apenas 16 estudantes universitários na amostra, utiliza questões de verdadeiro ou falso e também não mede a prosódia.

Assim, os estudos que levam em conta adultos, que tendem a ter a fluência e a compreensão maior que crianças, mostram evidências muito modestas de que ler oralmente não difere de ler silenciosamente na compreensão, o que torna esse resultado um pouco inconclusivo.

Outra variável importante que não é trabalhada nos estudos é se textos mais fáceis ou mais difíceis são beneficiados pela leitura oral, silenciosa, acompanhada ou ouvir o texto. Nos estudos da área, a dificuldade dos textos é controlada de acordo com a série das crianças, assim, por exemplo, participantes da 4ª série leem, justamente, textos apropriados para a 4ª série. Mas será se, a partir desse exemplo, alunos da 4ª série lessem textos apropriados para a 6ª série (um texto mais difícil), surgiria alguma diferença entre ler de maneira oral, acompanhada, silenciosa ou ouvir? Não se sabe, mas talvez alguma condição de leitura teria vantagem em textos difíceis.

Embora alguns estudos comparem diferentes gêneros literários (Mullikin et al., 1992; Schimmel et al, 2017), nenhum mede a dificuldade dos textos, e se alguma condição de leitura (oral, silenciosa) tem alguma vantagem ou desvantagem de acordo com a dificuldade do texto. Isso talvez seja importante, uma vez que resultados de estudos futuros podem sugerir, que de fato não haja diferença entre ler de maneira silenciosa ou oral (como no segundo grupo de pesquisas apresentado neste estudo), a não ser que, o texto seja complexo. Desenvolvendo essa ideia, talvez, por exemplo, a condição oral com uma boa prosódia (caso ela também fosse medida), geraria uma maior compreensão em textos difíceis. Um achado como esse seria relevante, ao passo que sugeriria empiricamente que leitores que querem entender textos difíceis, podem explicitamente treinar a leitura prosódica, e gerar uma melhor compreensão, por exemplo.

Outro achado interessante, e que reitera a fragmentação metodológica da área de compreensão nas condições de leitura oral e silenciosa, é que existem diferenças em como as próprias condições de leitura são chamadas entre os estudos. Por exemplo, “leitura oral” (oral

reading) também aparece com algumas variações, como, ler em voz alta (read aloud) e leitura em voz alta (aloud reading), para tratar do mesmo fenômeno. Isso dificultou achar estudos nas bases de dados, uma vez que estudos que comparavam o mesmo fenômeno, o chamavam com nomes diferentes.

Considerações finais

Este foi um estudo de natureza teórico-metodológica que revisou os últimos 42 anos de literatura que compara compreensão da leitura nas condições oral, silenciosa e acompanhada, com uma ênfase não só nos resultados, mas na análise e discussão metodológica.

De modo geral, os resultados apontaram para 6 grupos de estudos: 1) a leitura silenciosa gerou maior compreensão; 2) a leitura oral gerou maior compreensão; 3) não há diferença na compreensão entre as condições oral e silenciosa; 4) a leitura oral gerou mais compreensão em leitores pouco proficientes; 5) a leitura acompanhada gerou mais compreensão em leitores pouco proficientes e 6) a leitura acompanhada atrapalhou a compreensão.

Além da diversidade de resultados nos 19 estudos analisados, houve também uma diversidade metodológica. Por exemplo, alguns estudos utilizaram questões inferenciais, outros questões de múltipla escolha. Alguns corrigiam as questões através de juízes, levando em conta inferências e paráfrases, outros, classificavam a resposta como verdadeiro ou falso. As medidas de compreensão foram diversas entre os estudos, assim como as medidas de proficiência de leitura dos participantes (que alguns estudos utilizaram e outros não).

Existiram limitações repetidas entre os estudos, como amostras modestas, utilizar questões de múltipla-escolha e verdadeiro ou falso, não medir a proficiência de leitura dos participantes e não medir a prosódia.

Os objetivos do presente estudo foram: 1) identificar estudos empíricos que comparem a compreensão leitora nas condições voz alta, silenciosa e acompanhada, tanto em adultos quanto em crianças, e ver seus resultados; 2) averiguar e discutir as estratégias metodológicas dos estudos; 3) investigar tanto se existiu a medição da prosódia nos artigos, quanto se ela está relacionada com a compreensão leitora. Nesse sentido, todos os objetivos foram cumpridos: 1) os estudos foram identificados tanto em adultos quanto em crianças, assim como os seus respectivos resultados; 2) averiguou-se e discutiu-se as estratégias metodológicas; 3) investigou-se se a prosódia foi medida nos artigos e se ela está relacionada com a compreensão leitora.

Uma explicação provável para a variação de resultados é justamente as diferenças metodológicas dos estudos. De fato, os estudos que tiveram metodologias parecidas, tiveram resultados parecidos, como Miller e Smith, (1985; 1989), Burge (1983) e Holmes e Alisson (1986). Esses estudos mostraram que leitores pouco proficientes tiveram um desempenho maior na condição de leitura oral, o que, justamente, foi resultado mais expressivo dos artigos da área, uma vez que todos os estudos que mediram a proficiência da leitura e a compreensão, chegaram a esse resultado. A respeito do ponto 3, observou-se que a prosódia não foi medida em nenhum estudo e, também por conta disso, os resultados de compreensão variaram.

A partir de tudo isso, existem algumas recomendações possíveis para os estudos futuros, como: 1) utilizar na amostra mais adultos, para averiguar se de fato a compreensão varia de acordo com as condições de leitura oral, silencioso e acompanhado, estando mais desenvolvida a automaticidade e a precisão da leitura; 2) incluir mais condições de leitura no estudo, como a leitura acompanhada e ouvir o texto; 3) medir a prosódia dos participantes na condição oral e acompanhada e classificá-las em níveis, para averiguar se a prosódia influenciou na compreensão dos que leram em voz alta. Uma possível medida para isso é a Escala Multidimensional de fluência

de Paige e colaboradores (2012); 4) medir também a prosódia na condição de leitura silenciosa, para averiguar se a prosódia anterior do participante influencia a compreensão; 5) incluir perguntas inferenciais nas medidas dos estudos para averiguar um nível mais refinado de compreensão do texto; 6) utilizar respostas abertas (em vez de verdadeiro ou falso e múltipla escolha) para averiguar de maneira mais detalhada a compreensão, permitindo gerar diferentes níveis de compreensão em cada resposta. Uma possível categorização das respostas é a utilizada por Spinillo e Hodges (2012); 7) medir a proficiência da leitura dos participantes, especialmente em crianças, onde a decodificação não desenvolvida pode influenciar nos resultados; 8) por fim, averiguar a dificuldade dos textos, para ver se essa variável gera alguma diferença entre as condições de leitura.

O presente estudo contribui para a literatura à medida que organiza os resultados das últimas 4 décadas de estudo, mostrando um resultado diferente da revisão feita anteriormente, o que sugere uma atualização nas ciências da leitura. O presente estudo contribui também ao passo que discute a metodologia dos estudos revisados, e aponta as questões metodológicas específicas de cada estudo, que é o provável motivo dos resultados serem conflitantes e fragmentados, além de sugerir possíveis recomendações metodológicas para dirimir as diferenças de resultados.

Referências

- Barros, M. T. D. A. (2017). *A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças*.
- Brandão, A. C. P., & Spinillo, A. G. (1998). *Aspectos gerais e específicos na compreensão de textos*. Psicologia: Reflexão e crítica, 11, 253-272.
- Burge, P. D. (1983). *Comprehension and rate: Oral vs. silent reading for low achievers*. Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts, 23(3), 11.

- 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.
- Carretti, B., Bosio, C., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2012). Comprensión lectora a partir de lectura oral y silente: un análisis de los tiempos y la adecuación. *Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1).
- Chomsky, N. (1987). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures* (Vol. 16). MIT press.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., & Maxwell, L. (1988). *The validity of informal reading comprehension measures*. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.
- García-Rodicio, H., Melero, M. Á., & Izquierdo, M. B. (2018). *A comparison of reading aloud, silent reading and follower reading. Which is best for comprehension?/Una comparación de lectura en voz alta, lectura en silencio y lectura de seguimiento.¿Cuál es mejor para la comprensión?* *Infancia y Aprendizaje*, 41(1), 138-164.
- Harris, A., & Sipay, T. R. (1975). *How to increase reading ability* (6th ed.). New York: David McKay.
- Hale, A. D., Skinner, C. H., Winn, B. D., Oliver, R., Allin, J. D., & Molloy, C. C. (2004). *An investigation of listening and listening-while-reading accommodations on reading comprehension levels and rates in students with emotional disorders*. *Psychology in the Schools*, 42(1), 39-51.
- Hale, A. D., Skinner, C. H., Williams, J., Hawkins, R., Neddenriep, C. E., & Dizer, J. (2007). *Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement*. *The Behavior Analyst Today*, 8(1), 9.

- Hale, A. D., Hawkins, R. O., Sheeley, W., Reynolds, J. R., Jenkins, S., Schmitt, A. J., & Martin, D. A. (2011). *An investigation of silent versus aloud reading comprehension of elementary students using maze assessment procedures*. *Psychology in the Schools*, 48(1), 4-13.
- Holmes, B. C., & Allison, R. W. (1986). *The effect of four modes of reading on children's comprehension*. *Literacy Research and Instruction*, 25(1), 9-20.
- Jones, E. E., & Lockhart, A. V. (1919). *A study of oral and silent reading in the elementary schools of Evanston*. *School and Society*, 10(225), 587-590.
- Juel, C., & Holmes, B. (1981). *Oral and silent reading of sentences*. *Reading Research Quarterly*, 545-568.
- Kragler, S. (1995). *The transition from oral to silent reading*. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 16(4), 395-408.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological review*, 85(5), 363.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). *Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency*. *Reading research quarterly*, 45(2), 230-251.
- LaBerge, D., & Samuels, S. J. (1974). *Toward a theory of automatic information processing in reading*. *Cognitive psychology*, 6(2), 293-323.
- McCallum, R. S., Sharp, S., Bell, S. M., & George, T. (2004). *Silent versus oral reading comprehension and efficiency*. *Psychology in the Schools*, 41(2), 241-246.

- Miller, S. D., & Smith, D. E. (1985). *Differences in literal and inferential comprehension after reading orally and silently*. Journal of Educational Psychology, 77(3), 341.
- Miller, S. D., & Smith, D. E. (1989). *Relations among oral reading, silent reading and listening comprehension of students at differing competency levels*. Literacy Research and Instruction, 29(2), 73-84.
- Muijselaar, M. M., Kendeou, P., de Jong, P. F., & van den Broek, P. W. (2017). *What does the CBM-Maze test measure?*. Scientific Studies of Reading, 21(2), 120-132.
- Mullikin, C. N., Henk, W. H., & Fortner, B. H. (1992). *Effects of story versus play genres on the comprehension of high, average, and low-achieving junior high readers*. Reading Psychology: An International Quarterly, 13(4), 273-290.
- O'Brien, B. A., Wallot, S., Haussmann, A., & Kloos, H. (2014). *Using complexity metrics to assess silent reading fluency: A cross-sectional study comparing oral and silent reading*. Scientific Studies of Reading, 18(4), 235-254.
- Paige, D. D.; Rasinki, T.V.; Magpuri-Lavell, T. *Is Fluent, Expressive Reading Important for High School Readers?* Journal of Adolescent & Adult Literacy, 56(1), 67-76, 2012.
- Pinker, S. (2002). *O instinto da linguagem: como a mente cria a linguagem*. Martins Fontes.
- Prior, S. M., & Welling, K. A. (2001). *"Read in Your Head": A Vygotskian Analysis of the Transition from Oral to Silent Reading*. Reading Psychology, 22(1), 1-15.
- Prior, S. M., Fenwick, K. D., Saunders, K. S., Ouellette, R., O'Quinn, C., & Harvey, S. (2011). *Comprehension after oral and silent reading: Does grade level matter?*. Literacy Research and Instruction, 50(3), 183-194.
- Rasinski, T. V. (2004). *Assessing reading fluency*. Pacific Resources for Education and Learning

(PREL).

- Rasinski, T. (2014). *Delivering supportive fluency instruction-especially for students who struggle*. Reading Today, 31(5), 26-28.
- Salasoo, A. (1986). *Cognitive processing in oral and silent reading comprehension*. Reading Research Quarterly, 59-69.
- Schimmel, N., & Ness, M. (2017). *The effects of oral and silent reading on reading comprehension*. Reading Psychology, 38(4), 390-416.
- Shanker, J. L. (2000). *Ekwall/Shanker reading inventory*.
- Soares, A. B. & Emmerick T. A. (2013). *Compreensão leitora: processo e modelos*. In: DA Mota, M. M. P. E.; Spinillo, A. G. (orgs.). Compreensão leitora. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Spache, G. D. (1974). *Good reading for poor readers*. Champaign, IL: Garrard Publishing.
- Spinillo, A. G., Hodges, L. V. D. S. D., & Arruda, A. S. (2016). *Reflexões teórico-metodológicas acerca da pesquisa em compreensão de textos com crianças*. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32, 45-51.
- Spinillo, A. G., Paula, F. V. D., & Miller, M. T. A. B. (2021). *Da relação entre prosódia e compreensão leitora: considerações teóricas, metodológicas e controvérsias*. Psicologia USP, 32.
- Schwanenflugel, P. J., Hamilton, A. M., Kuhn, M. R., Wisenbaker, J. M., & Stahl, S. A. (2004). *Becoming a fluent reader: reading skill and prosodic features in the oral reading of young readers*. Journal of educational psychology, 96(1), 119.
- Vidal-Abarca, E., Martínez, T., Salmerón, L., Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., AnswerFerris, R. (2011). *Recording on-line processes in task-oriented reading with Read & Answer*.

Behavior Research Methods, 43, 179–192. doi:10.3758/s13428-010-0032-1

Yildiz, M., & Çetinkaya, E. (2017). *The Relationship between Good Readers' Attention, Reading Fluency and Reading Comprehension*. Universal Journal of Educational Research, 5(3), 366-371.