

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
FACULDADE DE CEILÂNDIA - FCE
CURSO DE FONOAUDIOLOGIA**

**DÂMARIS ALVES DE ARAÚJO PEDROSO
LETÍCIA MENDES DE ALMEIDA**

**A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA COMO INDICADOR DE
DESEMPENHO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA/DF

2020

**DÂMARIS ALVES DE ARAÚJO PEDROSO
LETÍCIA MENDES DE ALMEIDA**

**A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA COMO INDICADOR DE
DESEMPENHO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Fonoaudiologia apresentado à Coordenação do Curso de Fonoaudiologia como requisito parcial à obtenção do título de Bacharel em Fonoaudiologia.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Vanessa de Oliveira Martins-Reis

BRASÍLIA/DF

2020

**DÂMARIS ALVES DE ARAÚJO PEDROSO
LETÍCIA MENDES DE ALMEIDA**

**A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA COMO INDICADOR DE
DESEMPENHO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Data da defesa: 18 de novembro de 2020

Resultado:

Banca Examinadora

Vanessa de Oliveira Martins Reis

Letícia Correia Celeste

BRASÍLIA/DF

2020

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	5
RESUMO	6
INTRODUÇÃO.....	8
MÉTODO	11
Participantes.....	11
Instrumentos.....	11
Procedimentos.....	12
Análise dos dados	12
RESULTADOS	13
DISCUSSÃO.....	15
Fluência de Leitura	15
Compreensão de leitura	17
Usar o mesmo texto é um fator limitante?.....	18
Limitações do estudo	19
CONCLUSÃO.....	19
REFERÊNCIAS	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este estudo é o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do título de Bacharel em Fonoaudiologia pelas estudantes Dâmaris Alves de Araújo Pedroso e Letícia Mendes de Almeida, cursando o 8º semestre do curso de fonoaudiologia da Universidade de Brasília (UnB). A motivação pela área de linguagem foi mútua por parte das pesquisadoras. A motivação da primeira foi o interesse pela área de linguagem, que anteriormente havia feito pesquisa no primeiro semestre de 2017 com a professora Vanessa sobre fluência verbal, o que impulsionou a continuar os estudos na área de fluência. O que difere da segunda foi o encantamento pela disciplina de Fonoaudiologia Educacional ministrada pela professora Vanessa e um dos conteúdos estudados foi a Fluência de Leitura que contribuiu para a escolha do tema.

A escrita do projeto foi iniciada concomitante ao início das coletas, que contaram com o auxílio das alunas da UnB que estavam no estágio de Fonoaudiologia Educacional para coletas 1 e 2. Para as coletas 3 e 4, recrutamos outras alunas que foram treinadas para utilizar o *software LEPIC* e auxiliar nas coletas, pois o período deveria coincidir com as avaliações bimestrais da escola, com mais avaliadoras foi possível agilizar o processo e conseguir realizar mais avaliações em menos tempo. Houve dificuldades quanto às reavaliações, os ambientes eram ruidosos, geralmente não havia sala específica para avaliar e tudo isso levou a uma maior dificuldade no momento da análise. Contudo, as análises foram encerradas e se deu o processo de escrita do estudo.

A revista definida consiste na Revista Brasileira de Educação, o estudo será apresentado no formato de artigo, de acordo com as orientações e normas propostas por ela. Visando uma apresentação escrita mais estruturada e organizada, foram acrescentados elementos pré-textuais e pós-textuais, como capa e sumário de acordo com as normas da ABNT. Apesar da revista solicitar que tabelas, gráficos e figuras sejam apresentados separadamente, optamos por deixar no corpo do texto para facilitar o processo de leitura da banca examinadora.

A FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA COMO INDICADOR DE DESEMPENHO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

RESUMO

O estudo teve como objetivo verificar se a fluência e a compreensão leitora variam ao longo do terceiro ano do Ensino Fundamental, podendo ser utilizados como indicadores de desempenho. Trata-se de estudo longitudinal prospectivo. Participaram do estudo 53 crianças, sem distinção de sexo. Foram realizadas quatro avaliações ao longo do ano, utilizando-se do *software LEPIC* para gravar a leitura feita pelas crianças, registrar os erros de leitura, bem como as respostas às questões referentes à compreensão. Observou-se evolução da fluência de leitura e na compreensão literal ao longo das testagens, mas não na compreensão inferencial. Dessa forma, a fluência de leitura e a compreensão literal apresentam-se como bons indicadores de desempenho no terceiro ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência de Leitura, Compreensão Leitora, Crianças, Escolas

FLUENCY AND READING COMPREHENSION AS A PERFORMANCE INDICATOR IN THE 3RD YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT

This study aims to verify if fluency and reading comprehension vary throughout the third year of elementary school and could be utilized as performance indicators. It consists of a longitudinal prospective study. Fifty-three children participated in the study, regardless of gender. Four evaluations were made over the year using the Lepic software to record the reading made by the children, as well as registering the reading mistakes and the answers to the questions in reading comprehension. There was an evolution in the reading fluency and literal comprehension observed during the tests, but not in the inferential comprehension. Therefore, reading fluency and literal comprehension are good indicators in the third year of elementary school.

KEY-WORDS: reading fluency; reading comprehension, children, school

FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN LECTORA COMO INDICADOR DE DESEMPEÑO EN EL 3ER AÑO DE LA ESCUELA PRIMARIA

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo verificar si la fluidez y la comprensión lectora varían a lo largo del tercer año de la escuela primaria y pueden utilizarse como indicadores de desempeño. Este es un estudio longitudinal prospectivo. 53 niños participaron en el estudio, independientemente del sexo. Se realizaron cuatro evaluaciones a lo largo del año, utilizando el software LEPIC para registrar la lectura realizada por los niños, registrar los errores de lectura, así como las respuestas a preguntas relacionadas con la comprensión. Hubo una evolución en la fluidez lectora y en la comprensión literal a lo largo de las pruebas, pero no en la comprensión inferencial. Por lo tanto, la fluidez en la lectura y la comprensión literal son buenos indicadores de desempeño en el tercer año de la escuela primaria.

PALABRAS CLAVES: fluencia lectora; comprensión lectora, niños, escuela

INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade complexa que tem como objetivo a compreensão do que foi lido (Ramus, 2015). Essa prática depende do processamento de estímulos visuais, fonológicos, semânticos e linguísticos e pode ser associada também a habilidade de ler de forma suave, fácil e espontânea sem a ocorrência de problemas no reconhecimento das palavras (Ehri, 2013; Ramus, 2015). Segundo levantamento dos autores do National Reading Panel (NRP, 2000), as competências e habilidades fundamentais para o processo de alfabetização são: consciência fonológica, familiaridade com textos impressos, metalinguagem, consciência fonêmica, conhecimento do princípio alfabético, decodificação, fluência e vocabulário. Assim, se o leitor apresentar falha em alguma competência e habilidade fundamental, há uma queda de velocidade, logo uma menor taxa de fluência de leitura que por sua vez, poderá comprometer a compreensão. Um programa adequado de ensino deve incluir o conjunto das competências descritas para que assim não haja implicações pedagógicas.

A Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) é uma política de Estado voltada para a alfabetização, embasada em evidências científicas, relacionando-se com algumas metas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), especificamente a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF) e ao aumento da taxa de alfabetização da população. A PNA (Brasil, 2019) aborda com clareza sobre o processo de alfabetização, citando as competências e habilidades fundamentais do NRP (2000) e os agentes envolvidos no processo. Além disso, ressalta a importância de realizar avaliação e monitoramento da política pública em si, reconhecendo que há uma deficiência nesse aspecto, mas sem apontar quais são os procedimentos de avaliação. O documento, contudo, estimula "o desenvolvimento de indicadores para avaliar a eficácia escolar na alfabetização". Apesar de não abordar sobre a avaliação, fala em fluência de leitura como fator de grande importância e traz o número de palavras por minuto de acordo com o ano correspondente, sendo 90 palavras por minuto a média estabelecida para o terceiro ano do EF.

Como avaliação do nível de alfabetização e letramento destaca-se a última a Avaliação Nacional de Alfabetização realizada em 2016, que foi um instrumento de avaliação nacional dos estudantes do 3º ano do EF das escolas públicas. O documento básico de 2013 não aborda a fluência de leitura, e os resultados finais falam de leitura como um todo, através da aplicação de questionários elaborados a partir do texto utilizado para avaliação. De acordo com os relatórios da avaliação geral de 2016, que trazem análise local, mas não individual, aproximadamente 54% dos alunos que concluíram o 3º ano do EF apresentaram desempenho inferior ao esperado. A ANA seria aplicada anualmente, mas foi descontinuada, sendo substituída pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que passa a avaliar a alfabetização no 2º ano do Ensino Fundamental, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, tendo como prazo os anos de 2018 e 2019 para sua implementação. O Saeb 2019 realizou avaliação de estudantes do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio, passando a incluir estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental na avaliação de 2019, contudo os resultados para esse público ainda não foram divulgados.

Com intuito de melhorar a qualidade da aprendizagem, o Ministério da Educação e Cultura abriu vagas para o curso de Práticas de Alfabetização em 2020, voltado para professores, assim como outros profissionais envolvidos no processo de alfabetização, com estratégias de ensino, atividades e avaliações voltadas para o 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. O curso baseia-se na PNA (Brasil, 2019). A fluência leitora é abordada no módulo 4 do curso, trazendo estratégias para desenvolver velocidade, precisão e prosódia. Entretanto, além de estratégias de aprendizado, é importante realizar o monitoramento do progresso dos alunos na fluência de leitura, pois isso permite ao professor conhecer, com mais

riqueza de detalhes, os problemas de leitura de cada aluno e identificar se os alunos estão aprendendo bem e as possíveis dificuldades encontradas no processo de leitura. O NRP (2000) sugere que a avaliação aconteça regularmente tanto de modo formal, através de provas bimestrais, por exemplo, como de modo informal através de observações do professor na sala de aula, pequenos testes e provas orais. A PNA aborda a fluência de leitura e reforça sua importância, mas não propõe uma prática exequível para melhorar a decodificação. Além da falta de orientação quanto a avaliação objetiva da fluência leitora, não foram encontrados estudos no Brasil que realizem acompanhamento longitudinal dessa habilidade ao longo do ano, além disso, os estudos encontrados fora do Brasil, com acompanhamento dos mesmos estudantes, são poucos.

Para a leitura ser considerada fluente é necessário velocidade e acurácia, podendo ser observado pouco esforço no processo, além de pausas adequadas e boa articulação. (Lee & Yoon, 2017). A acurácia em decodificar palavras, e o processamento automático (velocidade) proporcionarão ao leitor terá a capacidade de ler em voz alta de forma rápida precisa e expressiva (Gentilini et al., 2020; Martins & Capellini, 2019; Andrade et al., 2019; Pontes et al., 2013). A acurácia é habilidade em decodificar de forma precisa, podendo ser mensurado através do número de palavras lidas corretamente (Pontes; Diniz; Martins-Reis, 2019). A velocidade é uma característica de desenvolvimento da automaticidade (Puliezi; Maluf, 2014), o que permite o leitor se concentrar na compreensão do texto. A expressividade caracteriza-se como o leitor interage com o texto e expressa suas atitudes e emoções ao ler o texto. (Alves; Celeste, 2020). A considerada leitura intermediária, estabelece-se no 3º ano escolar com finalidade de alcançar a automatização de modo que a leitura se torne uma atividade de contentamento e motivação tanto no sentido de lazer quanto no educacional, assim propiciando maiores demandas de recursos cognitivos tais eles atenção e memória (Martins; Capellini, 2019). Apesar do aumento no interesse sobre a fluência leitora, e no conhecimento a respeito, a relação entre a fluência leitora e seus componentes não foram totalmente explorados (Lipka, 2017).

Portanto, a fluência leitora é uma das três habilidades que precisam ser avaliadas ao longo do processo de alfabetização, juntamente com a Leitura de Palavras e Compreensão de Leitura. Para avaliar essa competência são utilizadas listas de palavras ou textos que vão auxiliar na medição do número de palavras lidar corretamente por minuto (Ramus, 2015), gerando um dado preciso e objetivo sobre a fluência de leitura das crianças. A avaliação utilizando a leitura de textos pode ser feita através de leitura em voz alta ou leitura silenciosa. A leitura em voz alta permite que sejam observadas rotas de leitura, a precisão e a prosódia. A leitura silenciosa facilita o processo de compreensão, sendo mais rápida (Gentilini et al., 2020). Ressalta-se que ao longo das series os alunos evoluem no desenvolvimento da automaticidade, assim à medida que aumenta o contato com a leitura, a velocidade de decodificação, reconhecimento de letras e palavras de baixa frequência também aumentam, tornando a leitura mais fluente. (Martins; Capellini, 2019).

Avaliação da fluência leitora de forma objetiva, quando feita manualmente, pode demandar um tempo por parte dos profissionais, por isso, o uso do *software Lepic* proposto por Alves, Melo e Celeste (2018) tem se mostrado uma ferramenta válida e exequível de avaliação e monitoramento que pode ser feita por qualquer pessoa, tais elas os próprios professores, desde que previamente treinados.

Escolares que apresentam dificuldades com fluência de leitura distanciam-se dos conhecimentos fornecidos pelo hábito de ler, acarretando prejuízos na compreensão textual e assimilação de conteúdo, podendo ser indicador de insucesso futuro profissional, social e acadêmico (Andrade; Celeste; Alves, 2019). Isso ocorre pois a fluência leitora e a compreensão estão estritamente relacionadas, pois uma leitura fluida e sem esforço é um indicador de automaticidade (Lee; Yoon, 2017), o que permite liberação de espaço cognitivo para se realizar

outras atividades, neste caso, alocando recursos para a atividade de compreensão (Bigozzi et al., 2017; Lipka, 2017; NEVO et al, 2020).

A compreensão vai além da habilidade de extrair significado de um texto (Lions & Peña, 2016) e da habilidade de decodificação. Dessa forma, de acordo com Trassi; de Oliveira; Inácio (2019) existem dois tipos de processos na compreensão, que são os superiores e os básicos, sendo estes a decodificação (que implica no reconhecimento das palavras) a compreensão das regras gramaticais, compreensão oral e memória de trabalho. Já na categoria de processos superiores estão as habilidades de realizar inferências a partir de um texto, possuir conhecimentos prévios relacionados ao texto, estratégias cognitivas desenvolvidas e sensibilidade à estrutura do texto. Salles & Parente (2004) elencam uma série de habilidades que auxiliam na compreensão, como memória de trabalho, vocabulário e consciência sintática e também citam o estudo de Brandão e Spinillo (2001), onde concluem que a compreensão de texto é desenvolvida entre 4 e 8 anos de idade.

Lions & Peña (2016) defende que para ocorrer a compreensão tanto é necessário interagir com o mesmo. A decodificação faz parte do processo, no entanto não é suficiente para compreender um texto, sendo necessário fazer uma contextualização e dar significado ao que está sendo lido (Santos; Fernandes, 2016). Além das habilidades cognitivo-linguísticas, outros fatores podem interferir na compreensão, como aspectos motivacionais, interesses e conhecimento prévio, variáveis sociais como contexto e expectativas, recursos atencionais e de memória, tais como estratégias de organização e realização de raciocínios que ajudam a autogerenciar e alcançar o objetivo de leitura (Catts & Kamhi, 2017; Novaes et al., 2019; Salles & Paula, 2016).

O estudo de Viana et al. (2017) refere que a organização do texto e sua estrutura interferem na compreensão e seu conteúdo precisa ser adequadamente processado e integrado nos conhecimentos adquiridos pelo leitor, dessa forma, na ausência de conhecimentos prévios que admite associar informações novas à informação pré-existente, há uso inadequado de processos e estratégias que resultam em problemas de compreensão. Os processos e estratégias de leitura vão sendo aprimorados ao longo da trajetória como leitor, ou seja, quanto mais o indivíduo pratica a leitura, mais a habilidade de compreensão é desenvolvida (Santos et al., 2018).

Para avaliar a compreensão da leitura, perguntas podem ser feitas às crianças, variando a forma, revelando habilidades diferentes de cada criança (Ramus, 2015). A compreensão pode ser avaliada durante e após a leitura, contudo, as duas formas podem apresentar vantagens e desvantagens. Nessa visão, é importante que para se ter o estabelecimento da compreensão tenha uma junção entre conteúdo da informação literal do texto e conhecimento prévio do leitor definido como conteúdo armazenado na memória que será acessado. Assim no momento da leitura, ocorre retirada de informações literais do texto e estruturação de relações linguísticas e conhecimentos prévios. Visto isso nota-se um processo complexo em relação ao leitor com a ligação entre informações expressas no texto, literais e implícitas no caso os conhecimentos prévios. (Cunha; Capellini, 2016)

Na avaliação após a leitura podem ser utilizados o reconto, resposta a questões abertas e fechadas e resolução de problemas. Quanto a avaliação durante a leitura temos o tempo de leitura, tarefas de decisão lexical, nomeação e reconhecimento. As questões de múltipla escolha é uma técnica considerada prática, rápida, objetiva e eficiente por possibilitar uma avaliação precisa da velocidade sem sofrer interferências da subjetividade do avaliado (Gentilini et al., 2020). Assim, para responder as questões, deve ocorrer a integração da informação do texto aos seus conhecimentos prévios, experiências, a relação das ideias dentro ou entre sentenças literais e inferenciais, conectando pensamentos para complementar informações que não estão explícitas (Cunha; Capellini, 2016).

Considerando os aspectos apresentados, o estudo teve como objetivo verificar se a fluência e a compreensão leitora variam ao longo do 3º ano do Ensino fundamental, podendo ser utilizado como indicador de desempenho. A escolha desse ano escolar se deve a meta estabelecida antes das mudanças realizadas na BNCC (2017), que preconizavam que a criança deveria ser alfabetizada até o final do 3º ano do EF, com prazo de dois anos para sua aplicação. Foi feito o monitoramento ao longo de um ano nessa amostra com ênfase no desempenho dessas habilidades. É esperada evolução no desempenho tanto na fluência, através do alcance de 90 palavras por minuto, como na compreensão leitora, através da evolução da taxa de acerto das questões, individualmente e coletivamente.

MÉTODO

Trata-se de estudo observacional longitudinal prospectivo, com objetivo de avaliar a fluência de leitura de crianças no 3º ano do EF, onde espera-se que como resultado a amostra obtenha bom desempenho. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da instituição conforme o parecer N° 2.499.005. A seleção da escola e da amostra foi feita por conveniência. Os pais ou responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e as crianças assinaram um Termo de Assentimento do menor antes de se iniciar a coleta de dados.

Todos os estudantes matriculados no 3º ano do EF no início de 2019 eram elegíveis a participar do estudo. Foram enviados 171 termos de consentimento para as crianças e seus pais/responsáveis matriculadas no 3º ano de uma escola de financiamento público, sendo 90 do turno da manhã e 81 do turno da tarde. Apenas 55 termos retornaram assinados, sendo 31 de alunos do turno da manhã, e 24 do turno da tarde. No momento da coleta foram excluídas 2 crianças devido aos critérios de exclusão.

Participantes

O total da amostra é de 53 crianças do 3º ano do EF, sendo elas 30 do sexo feminino e 23 do sexo masculino, todas sem queixas escolares, familiares ou pessoais de dificuldades escolares, com coletas realizadas durante o turno de aula. Como critério de inclusão, a criança precisava estar matriculada no terceiro ano do ensino fundamental. Foram excluídas as crianças que apresentaram dificuldades na leitura de palavras isoladas.

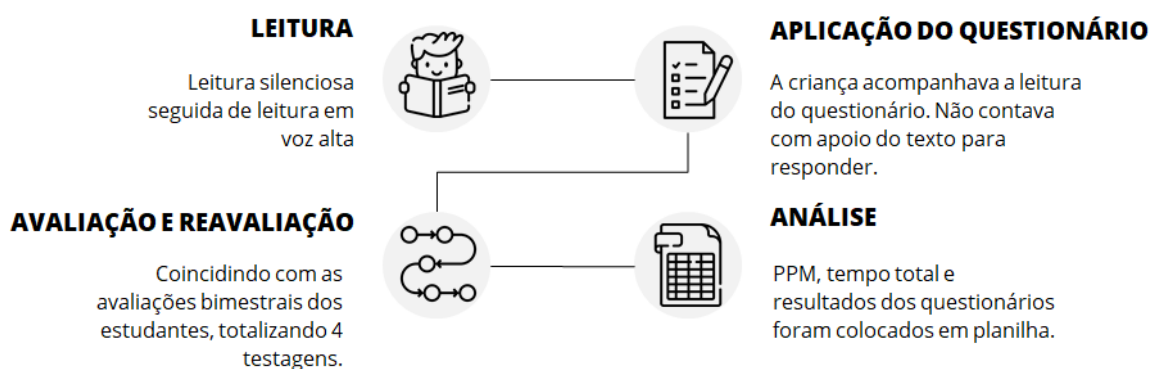
Instrumentos

O texto utilizado para avaliar a fluência leitora e a compreensão foi o texto “A coisa” de Ruth Rocha (1997), adaptado por Salles & Parente (2004). O texto apresenta aproximadamente 200 palavras e o questionário aplicado contém 10 questões. Neste estudo, as crianças eram orientadas a ler a história de forma silenciosa e em seguida era solicitada a recontar o que foi lido com o maior número de detalhes que conseguisse e então, após a transcrição do reconto, foi feita a análise. Ao término do reconto foi aplicado o questionário com 5 perguntas literais, relacionadas a memória para eventos e personagens descritos no texto, e outras 5 perguntas de questões inferenciais, que se relaciona com a habilidade de extrair informações implícitas. O presente estudo não fez uso do reconto, utilizando apenas o tempo de leitura silenciosa seguida da releitura em voz alta e da aplicação do questionário.

Para realizar essa avaliação, foi utilizado o *software Lepic*, que possui como objetivo avaliar de forma semiautomática e instantânea a fluência leitora, possibilitando avaliação, diagnóstico e monitoramento (Alves et al, 2019). Essa análise é iniciada a partir da gravação da

leitura oral do texto, seguido por aplicação de questionário na tela do computador. É possível utilizar o próprio software para gravar o áudio, ou outro dispositivo e então inserir o áudio em extensão “.wav”. No programa é possível registrar o erro de leitura, palavras lidas repetidamente e palavras inseridas ou não lidas. Após os registros, o *LEPIC* é capaz de gerar relatórios individuais e por grupos.

Procedimentos



Inicialmente as crianças, foram recrutadas, durante o período de aula, e acompanhadas pelas pesquisadoras a uma sala disponível pela direção no dia da avaliação. Cada escolar era orientado a realizar a leitura do texto "A coisa" (Salles; Parente, 2004) de forma silenciosa, levando o tempo que fosse necessário. Em seguida era solicitada a leitura do mesmo texto em voz alta, sendo informado que a leitura em voz alta seria gravada pelo *software LEPIC*. Após ler em voz alta, eram feitas 10 perguntas de múltipla escolha sobre a história, onde a criança não podia fazer a consulta do texto para responder. As perguntas eram lidas em voz alta pelas pesquisadoras, assim como as respectivas opções de resposta, à medida que o avaliado acompanhava a leitura pela tela do computador. Ao término do procedimento, que levou em média 15 minutos, a criança foi encaminhada de volta à sala de aula. As coletas de dados ocorreram em quatro momentos em dias e horários combinado com a equipe pedagógica da escola que coincidiam com o período de avaliações bimestrais do escolar em abril, junho, setembro e novembro.

Análise dos dados

O software *LEPIC* realiza a análise a partir do tempo total de leitura, sendo utilizado na pesquisa palavras por minuto (PPM) (Alves et al., 2019). Ao final da avaliação, é apresentada análise com desempenho individual, da classe e da escola. Para obtenção de parâmetro da fluência de leitura, calcula-se o número de palavras lidas por minuto dividido pelo tempo total em segundos (Kawano et al., 2011). Para analisar a compreensão de leitura, considerou-se o total de acertos apresentado pelo escolar nas questões literais, inferenciais e o total na compreensão.

Após realização das quatro coletas, foram extraídas a partir do software os dados de palavras por minuto, tempo total de leitura e resultados do desempenho do questionário, dividido em literal, inferencial e total. Os dados obtidos foram inseridos em planilha de Excel para conferência e processamento. Foram calculadas medidas de tendência central e de dispersão para cada uma das variáveis estudadas. Para verificar a evolução do desempenho em

fluência e compreensão leitora ao longo das testagens foi utilizado o teste de Wilcoxon com nível de significância de 5%. Para análise estatística foi utilizado o software SPSS, versão 21.0.

RESULTADOS

As tabelas 1 e 2 apresentam os resultados da velocidade de leitura ao longo das quatro testagens. Na Tabela 1 é possível verificar a evolução desse parâmetro, principalmente nas testagens três e quatro. Observa-se ainda que na segunda testagem os valores tiveram discretas diminuições, que pode ser devido ao tamanho da amostra. A variabilidade intragrupo é notável, visto os valores altos do desvio padrão e a diferença entre os valores de mínimo e máximo. A Tabela 2 mostra diferenças estatisticamente significantes em todas as comparações realizadas.

Tabela 1. Medidas descritivas da velocidade de leitura ao longo das quatro testagens

	PPM1 (n=42)	PPM2 (n=18)	PPM3 (n=43)	PPM4 (n=28)
Média	67,00	65,06	84,12	91,75
Mediana	69,50	66,50	86,00	86,50
Desvio padrão	25,90	26,47	26,46	29,10
Mínimo	22,00	26,00	37,00	35,00
Máximo	123,00	114,00	134,00	139,00

Tabela 2. Resultado do teste de Wilcoxon para a comparação da velocidade de leitura ao longo das testagens

	PPM2 - PPM1	PPM3 - PPM1	PPM4 - PPM1	PPM3 - PPM2	PPM4 - PPM2	PPM4 - PPM3
Z	-3,064	-5,163	-3,921	-2,971	-2,666	-3,432
p-valor	0,002	<0,001	<0,001	0,003	0,008	0,001

Os resultados apresentados nas tabelas 3 e 4 mostram o desempenho das crianças nas questões literais do questionário aplicado após a leitura do texto. Na Tabela 3 é possível observar evolução desse fator principalmente nas testagens três e quatro. A Tabela 4 expõe que houve evolução estatisticamente significativa quando há comparação da primeira testagem com a terceira e quarta testagem.

Tabela 3. Medidas descritivas do desempenho nas questões literais ao longo das quatro testagens

	Literal1 (n=40)	Literal2 (n=19)	Literal3 (n=33)	Literal4 (n=35)
Média	3,85	4,00	4,55	4,54
Mediana	4,00	5,00	5,00	5,00
Desvio padrão	1,25	1,37	0,87	0,74
Mínimo	1,00	1,00	1,00	3,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00

Tabela 4. Resultado do teste de Wilcoxon para a comparação do desempenho nas questões literais ao longo das testagens

	Literal2 Literal1	- Literal3 Literal1	- Literal4 Literal1	- Literal3 Literal2	- Literal4 Literal2	- Literal4 Literal3	-
Z	-0,144	-2,631	-2,701	-0,768	-1,511	-0,513	
p-valor	0,885	0,009	0,007	0,443	0,131	0,608	

Conforme as tabelas 5 e 6, são apresentados dados referentes às questões inferenciais do questionário aplicado após a leitura do texto. Na Tabela 5 observa-se que não houve evolução, sendo notável certa dificuldade se comparado a questões literais. Há uma melhora na testagem três, entretanto essa melhora não foi significativa. Observa-se ainda que houve variação do (n) ao longo das testagens. A Tabela 6 mostra que não houve evolução estatisticamente significativa nas comparações realizadas.

Tabela 5. Medidas descritivas do desempenho nas questões inferenciais ao longo das quatro testagens

	Inferencial1 (n=40)	Inferencial2 (n=19)	Inferencial3 (n=33)	Inferencial4 (n=35)
Média	3,95	3,58	4,12	3,80
Mediana	4,00	4,00	4,00	4,00
Desvio padrão	1,06	1,17	0,96	1,18
Mínimo	1,00	1,00	0,00	0,00
Máximo	5,00	5,00	5,00	5,00

Tabela 6. Resultado do teste de Wilcoxon para a comparação do desempenho nas questões inferenciais ao longo das testagens

	Inferencial2 Inferencial1	- Inferencial3 Inferencial1	- Inferencial4 Inferencial1	- Inferencial3 Inferencial2	- Inferencial4 Inferencial2	- Inferencial4 Inferencial3	-
Z	-1	-1,264	-0,287	-1,134	-1	-1,265	
p-valor	0,317	0,206	0,774	0,257	0,317	0,206	

O desempenho total em compreensão de leitura nas quatro testagens pode ser observado nas tabelas 7 e 8. Na Tabela 7 a compreensão de leitura variou significativamente a cada testagem havendo evolução ao se compará-las, o que é esperado pelo bom desempenho nas questões literais. Observa-se ainda que há uma queda de desempenho da primeira para a segunda testagem, assim como da terceira para a quarta testagem. A Tabela 8 apresenta o resultado das comparações, mostra que há aumento estatisticamente significativo quando se compara a primeira com a terceira e a quarta testagens.

Tabela 7. Medidas descritivas do desempenho total em compreensão de leitura ao longo das quatro testagens

	Total1 (n=40)	Total2 (n=19)	Total3 (n=33)	Total4 (n=35)
Média	7,80	7,58	8,67	8,37
Mediana	8,00	8,00	9,00	9,00
Desvio padrão	1,90	2,27	1,63	1,73
Mínimo	2,00	3,00	1,00	3,00
Máximo	10,00	10,00	10,00	10,00

Tabela 8. Resultado do teste de Wilcoxon para a comparação do desempenho total em compreensão de leitura ao longo das testagens

	Total2 - Total1	Total3 - Total1	Total4 - Total1	Total3 - Total2	Total4 - Total2	Total4 - Total3
Z	-1	-2,482	-1,958	-1,109	-1,084	-0,105
p-valor	0,317	0,013	0,050	0,268	0,279	0,917

DISCUSSÃO

O presente estudo buscou avaliar se a fluência leitora e a compreensão variam ao longo do 3º ano do Ensino Fundamental. Os achados do estudo mostram que há evolução de fluência leitora medida de forma objetiva e de compreensão global ao longo do 3º ano escolar do Ensino Fundamental onde foi medida de forma semiautomática por meio eletrônico.

Fluência de leitura

De acordo com os resultados, a fluência leitora também sofre variação em um mesmo ano escolar, sendo considerado um indicador prático de qualidade, não só para uma avaliação precisa do desempenho dos escolares, mas também para acompanhá-los ao longo do ano e no avanço da seriação escolar, o que corrobora a literatura (Arnesen et al., 2017; Baker et al., 2008; Hasbrouck & Tindal, 1992;). A leitura evidencia o aumento da fluência leitora no decorrer da escolarização e do avanço da idade (Fernandes et al; 2017). O estudo evidenciou valores altos de desvio padrão o que sugere que o grupo não é homogêneo quanto as variáveis estudadas, levando a crer que se faz necessário atenção a esses valores em decorrência do estudo abranger escolares no terceiro ano do EF, onde espera-se um desempenho melhor.

Estudos anteriores, que traçam uma relação entre fluência leitora e resultados escolares, afirmam que houve contribuição para o entendimento das variáveis e confirmam efeito principalmente para a escola primária, quando os alunos estão no processo de aquisição da leitura (Pinto et al., 2015 apud Bigozzi et al., 2017). Nota-se que a maioria dos estudos tem demonstrado evolução na fluência leitora no mesmo ano e evolução em comparação a seriação escolar.

Os componentes da fluência de leitura - acurácia em decodificar palavras, processamento automático (velocidade) e prosódia - devem estar desenvolvidos adequadamente, dessa forma o leitor será considerado fluente (Andrade et al., 2019; Gentilini et al., 2020). Contudo, alguns fatores podem influenciar a fluência leitora, como palavras mais curtas, que tendem a ser mais facilmente decodificadas assim como as de estrutura sintática

mais simples. (Santos; Fernandes, 2016). Outra característica que pode influenciar no tempo de leitura são o número de pausas durante a leitura do texto. Esse foi o objeto de estudo de Martins & Capellini (2019), cujo objetivo foi observar relação entre o número de pausas e a taxa de leitura. O estudo citado foi realizado em SP em uma escola da rede pública onde obteve relação estatisticamente significativa para estudantes do 3º ano (G1) que estão no final da alfabetização, demonstraram pausas e dificuldades em decodificação, gastando mais tempo para a leitura do texto e dificuldade na compreensão. Participaram do estudo 97 escolares, distribuídos em três grupos G1, G2 e G3 respectivamente 3º, 4º e 5º ano. Para avaliação foi utilizado “Protocolo de Avaliação da Compreensão de Leitura” para escolares do 3º ao 5º ano do EF. Dessa maneira, evidencia-se que as pausas afetam a taxa de leitura dos escolares do 3º ano. Dados estes que leva a crer que uma possível consolidação da leitura no 3º ano vai depender do processo de aprendizagem de cada escolar. Assim, esta análise se torna relevante pois na nossa amostra a fluência leitora no 3º ano ainda não estava estabelecida, ainda assim encontrando evolução no desempenho dos mesmos.

Hasbrouck & Tindal (1992) e Arnesen et al. (2017) realizaram estudos longitudinais onde avaliaram crianças do 2º ao 5º ano, comparando o desempenho de alunos ao longo de um ano e entre os anos escolares. A amostra de ambos os estudos foi escolhida estrategicamente, de forma que houvesse participantes de áreas rural e urbana. Contudo, Hasbrouck & Tindal realizaram o estudo apenas em uma parte dos Estados Unidos, enquanto Arnesen selecionou alunos de toda Noruega. Hasbrouck & Tindal (1992), buscava desenvolver dados que pudessem ser utilizados como padrão de avaliação da fluência de leitura nos anos entre 1981 e 1990. Para a avaliação das crianças foram utilizados os procedimentos de avaliação da fluência de leitura das Medidas Baseadas no Currículo (Curriculum-Based Measurement - CMB), com leitura de texto que fosse correspondente ao nível de cada ano, sendo três coletas ao longo de cada ano escolar. Já o estudo de Arnesen et al. (2017) em 2012 e 2013 e para avaliação da fluência leitora foi utilizado um subteste de uma avaliação de leitura chamada DIBELS - Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (Indicadores dinâmicos de habilidades básicas de alfabetização precoce). As avaliações são feitas a cada 4 meses, de forma a avaliar no início, meio e fim do ano escolar, que eles classificaram como outono, inverno e primavera, isso pode ser um indicador de que 3 testagens, ao invés de 4, podem ser suficientes para realizar monitoramento dos estudantes. O teste foi aplicado individualmente, sendo 3 passagens acrescentadas a cada avaliação, totalizando 36 trechos, dessa forma, o número de palavras aumenta de um ano para o outro. Como resultado de ambos, observa-se uma evolução de desempenho na média de palavras lidas corretamente por minuto em cada avaliação, tanto ao longo de cada ano escolar, como ao se comparar os 4 anos escolares, apesar da evolução entre o 3º e o 4º ano e o 4º e 5º ano não serem tão significantes no estudo de Arnesen et al. (2017), demonstrando uma estabilização.

O estudo longitudinal de Baker et al. (2008), contemplou em sua amostra, escolares de 1º ao 3º ano de 34 escolas representando 16 distritos escolares do estado de Oregon nos Estados Unidos. Metade das escolas se encontrava em grandes áreas e o restante dividido entre cidades de médio porte e áreas rurais. O objetivo foi verificar a fluência de leitura a partir de uma iniciativa federal de leitura em larga escala, baixo desempenho e escolas de alta pobreza. Em relação a fluência de leitura avaliaram com teste de leitura e verificaram a evolução no desempenho da fluência de leitura ao longo do tempo. No estudo 4 coortes de estudantes foi definida, com cada coorte representando aproximadamente 2.400 alunos. Praticamente todos os escolares participaram de 3 avaliações por ano. No outono, inverno e primavera, os escolares eram submetidos ao indicador básico de alfabetização (DIBELS). No 1º ao 3º ano a medida DIBELS foi a variável fluência de leitura. As instruções foram focadas sobre os elementos essenciais do começo da leitura (National Reading Panel, 2000). O SAT-10 foi aplicado em escolares do 1º ano e 2º ano e o OSRA aplicado com escolares do 3º ano, ambos aplicados na

primavera. O estudo demonstrou que em fluência de leitura o desempenho dentro do ano aumentou em cada ponto de medição e através dos anos. Desde o final de uma série até o próximo, entretanto houve uma queda consistente no desempenho. Sendo atribuída essa queda ao efeito do verão e uso de leitura mais difícil à medida que os alunos avançam na série. Foi determinado a eficácia no crescimento ao longo do tempo na fluência leitora através da aplicação de métodos utilizando-se da leitura no final do 2º ano (SAT-10) e 3º ano (OSRA). Enfatiza a importância do monitoramento regular da fluência leitora nas séries iniciais para fornecer dados para medir a evolução. E conclui-se que o nível de fluência de leitura pode ser usado para medir como os alunos estão em termos de leitura geral em relação ao desenvolvimento.

Tendo em vista os resultados encontrados no presente estudo, no que se refere a velocidade de leitura ao longo das quatro testagens, observou-se que apenas na última avaliação a média foi compatível com o preconizado pela PNA (Brasil, 2019). Cerca de 50% dos escolares não atingiram a meta o que confirma a necessidade de se ter mecanismos para monitoramento da fluência de leitura nas escolas não somente para avaliação pontual, mas também para verificar a fluência de leitura durante o ano para que possam detectar o que está acontecendo dentro dos parâmetros de fluência de leitura e assim traçar estratégias.

Compreensão de leitura

Os dados do presente estudo, mostraram que, em relação a compreensão a partir das questões literais não foi observada evolução dos escolares a cada bimestre. Contudo, há da melhora quando se compara a primeira com a terceira e quarta testagens, o que leva a crer que informações literais apresentadas no texto podem influenciar no processamento do escolar, como evidenciado no estudo de Baretta & Wannmacher Pereira (2018), que demonstrou haver maior facilidade no resgate de informações necessárias para responder questões literais.

Em estudo com objetivo de avaliar a compreensão do texto em crianças do segundo e terceiro ano do ensino fundamental foi aplicado um questionário a partir da leitura do texto "A Coisa", mesmo instrumento utilizado no presente estudo. As questões literais do artigo de (Salles; Parente, 2004), apontam as questões literais como questões relacionadas à memória, chamando-as de memória para eventos. Nos resultados, o desempenho para questões de memória se mostrou um pouco maior que questões inferenciais, o que condiz com nossos achados.

Em relação a compreensão inferencial, avaliada a partir do questionário aplicado após a leitura do texto "A coisa", não foi observado variação estatística significativa, achado este que valida a afirmação de Kintsch (1994, apud Nippold, 2017), onde leitores mais informados sobre um tópico podem atrair mais inferências e criar um raciocínio mais rico e representações mais coerentes, permitindo assim uma melhor compreensão, identificação de significados e a habilidade de relacionar o texto apresentado a partir de conhecimentos prévios. Além disso, Cunha & Capellini, (2016) constataram em seus resultados desempenho inferior quanto a perguntas inferenciais, ocorrendo maior dificuldade por parte dos escolares visto que muitas vezes não há conhecimentos prévios suficientes para que haja vinculação de ideias, o que corrobora também com o presente estudo.

Segundo Spencer et al. (2019), a lacuna em conhecimento prévio não é a única justificativa para dificuldade na compreensão. Em seu estudo, cujo objetivo era avaliar a compreensão de leitura e vocabulário em crianças do segundo ano, realizou um levantamento quanto ao desempenho nas duas habilidades em crianças típicas e com dificuldade de compreensão de leitura (DCL), comparando a pontuação entre as duas habilidades, e o desempenho entre os dois grupos de crianças. O grupo de leitores típicos tiveram mais facilidade que os leitores DCL, além disso, estes leitores apresentaram mais dificuldade na

tarefa de compreensão que na tarefa de vocabulário. Entretanto, o autor aponta que é improvável que essa seja a única explicação para os problemas de compreensão, já que a compreensão envolve a decodificação, compreensão linguística e a interação entre ambos, e apesar dos participantes com DCL serem caracterizados como bons decodificadores de acordo com a pontuação atingida na tarefa, essa pontuação foi inferior ao das crianças típicas. Spencer também teve como objetivo analisar se o baixo desempenho na habilidade de vocabulário está mais relacionada a um atraso de desenvolvimento ou distúrbio de linguagem, encontrando maior relação com o primeiro.

Outras hipóteses foram levantadas a respeito das dificuldades de compreensão, que podem ser devido a fatores extrínsecos ou intrínsecos. A exemplo destes, observa-se as habilidades linguísticas, relacionadas a capacidade de realizar inferências, e habilidades cognitivas, relacionadas ao conhecimento prévio. Já os fatores extrínsecos podem se dar a aspectos socioeconômicos, saúde debilitada, faltas frequentes e um ambiente escolar inadequado (Lions; Peña, 2016).

Alguns pesquisadores investigaram sobre até que ponto os fatores genéticos e ambientais afetam a compreensão, como o estudo recente de Little et al. (2017), que contou com amostra ampla de pares de gêmeos. O estudo teve como objetivo analisar a etiologia genética e ambiental dos resultados, como a compreensão de leitura, também relacionam a fatores genéticos e ambientais que influenciam as estimativas no nível da amostra como a idade, nacionalidade e renda. O status socioeconômico das famílias é um fator relevante, um potencial moderador das influências etiológicas da compreensão de leitura, assim como a idade dos escolares, citado no mesmo estudo, que encontrou outros estudos que evidenciam o aumento de influências genéticas e a diminuição de influências ambientais compartilhadas na compreensão da leitura na infância e na adolescência (Byrne et al., 2009; Logan et al., 2013 apud Little et al., 2017). Além disso constatou-se que dimensão das influências genéticas na compreensão da leitura e habilidades relacionadas, incluindo a capacidade cognitiva geral, aumenta ao longo da vida (Byrne et al., 2009; Hart et al., 2013; Haworth et al. apud Little et al., 2017).

Erbeli et al. (2018) obteve achados semelhantes em seu estudo. O pesquisador realizou análise univariada e análises multivariadas. Na primeira, foi observado que há influência do fator genético, do ambiente compartilhado e do ambiente não-compartilhado, tendo o fator ambiental mais peso que o fator genético. Nas análises multivariadas, foi utilizado o modelo de decomposição de Cholesky, criando correlações entre fator genético, efeito do ambiente compartilhado e efeito do ambiente não-compartilhado (fatores no ambiente que levam os gêmeos a se tornarem mais parecidos ou menos parecidos, respectivamente). Dentre os achados, foi observada a influência genética na compreensão de leitura sem que haja uma relação direta com as habilidades relacionadas a leitura na pré-escola e no primeiro ano. Quanto ao efeito ambiente compartilhado, a análise demonstrou que o ambiente influencia nas habilidades relacionadas à leitura e na compreensão de leitura. Os fatores do ambiente não-compartilhado são mínimos, mas demonstra influência no indivíduo desde a pré-escola até o ensino médio.

Nesse sentido, segundo Kamhi & Catts (2017) desenvolver conhecimento é a melhor maneira de melhorar a compreensão da leitura. Esta construção deve ocorrer nas primeiras séries, ouvindo, conversando, com atividades, bem como através da leitura propriamente dita. (apud Hirsch, 2016).

Usar o mesmo texto é um fator limitante?

Quanto ao uso do mesmo texto ter sido utilizado nas 4 avaliações desta pesquisa, isso não se mostrou um problema ou fator limitante já que observamos uma dificuldade persistente em alguns estudantes. Além disso, de acordo com a meta-análise de Lee & Yoon (2017) a

melhora da fluência só é possível com mais de 4 repetições de um mesmo texto momentos antes da avaliação. O objetivo de seu estudo era realizar uma revisão sistemática dos efeitos de intervenções que fazem uso da repetição de leitura para aprimorar a fluência em crianças com dificuldade de leitura. Após a análise de 39 artigos, concluíram que a repetição proporciona melhora da leitura, no entanto, a leitura repetida se torna mais eficiente se combinada com a leitura do texto realizada previamente pelo professor. Como referência, em sua discussão, os autores citam o estudo de Wexler et al (2010), que aplicou uma intervenção de cerca de 15 minutos por 10 semanas, concluindo que quanto mais repetição de leitura de um texto, melhor o desempenho.

O estudo de Ardoin et al. (2013), cujo objetivo era medir o impacto da repetição de leitura na prosódia em alunos de 3º e 4º ano, obtiveram achados semelhantes. Os 76 participantes foram divididos em dois grupos diferentes, onde um grupo teria a taxa de leitura avaliada, e o outro a prosódia. Os participantes podiam fazer 4 tentativas, e entre uma tentativa e outra eram informadas sobre o número de palavras lidas de forma incorreta, palavras não lidas e quanto tempo levaram para ler a passagem de 154 palavras. Em seguida, o examinador revisava a palavra que fora lida de forma errada e solicitava que o aluno lesse a frase que continha aquela palavra. Como resultado, o grupo com foco na prosódia não teve aumento significativo em palavras lidas corretamente por minuto ao longo das 4 tentativas, o que demonstra que a leitura repetida por si só não se mostra suficiente para melhorar o número de palavras lidas corretamente por minuto, logo, também não pode ser considerado um fator limitante para o estudo.

Limitações do estudo

As limitações do estudo foram o tamanho da amostra e a inviabilidade de todos os escolares serem testados em todas as etapas devido à falta do aluno no dia da coleta, ou pelo mesmo se recusar a ler no momento em que foi solicitada a leitura em voz alta, ou pela não liberação por parte dos professores para sair da sala durante a aula. A não liberação ocorria também devido a eventos que ocorriam constantemente na escola, ou até mesmo cancelamento das aulas, onde às pesquisadoras não eram informadas sobre com antecedência.

Segundo Arnesen et al. (2017), é esperado que haja essa perda de dados por faltas do aluno já que imprevistos são esperados durante um estudo longitudinal prospectivo. A falta pode ocorrer não só por parte do aluno, como também do professor, por questões de saúde, podendo ocorrer também transferência dos alunos para outra escola, o que também foi constatado.

CONCLUSÃO

Os estudos encontrados apontam que, a partir de uma avaliação objetiva, as crianças apresentam evolução na fluência leitora (Martins & Capellini, 2019; Arnesen et al., 2017), principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, a fluência e a compreensão leitora serem utilizadas como indicador de desempenho, contudo, os resultados obtidos se mostram preocupantes.

Os dados demonstraram que há uma grande variação de desempenho na amostra, de forma que alguns alunos não apresentaram dificuldades desde a primeira testagem, apontando excelente fluência leitura e compreensão, por outro lado, outras crianças apresentaram muita dificuldade, precisando de mais tempo para leitura e apresentando baixa taxa de acerto nas questões inferenciais.

Foi observado ainda que, de acordo com a BNCC (Brasil, 2017), cada criança deve sair alfabetizada do 2º ano do EF, isso também implica numa leitura fluente, que seria o equivalente a uma taxa de 90 palavras por minuto de acordo com o preconizado com o PNA (Brasil, 2019), além de uma boa compreensão, que é o objetivo final da leitura. Entretanto, o estudo revela que essa meta é atingida somente na última testagem e apenas por 50% da amostra avaliada no 3º do EF.

Diante dos resultados, um rastreio e monitoramento ao longo do processo de alfabetização permitiria a intervenção precoce, diminuindo as taxas de insucesso. Esse monitoramento se torna mais preciso e palpável através da ferramenta *LEPIC*, pois além de ser fácil de utilizar, a avaliação através do software é rápida e automática, fornecendo dados individuais e coletivos, permitindo a identificação dos alunos que necessitam mudanças na estratégia de ensino.

O uso do *software LEPIC* mostrou-se ser uma ferramenta válida e exequível de avaliação e monitoramento que pode ser realizada em diferentes momentos, sendo indicado 3 avaliações ao longo do ano. Além disso, pode ser utilizado por qualquer pessoa, inclusive os próprios professores, desde que previamente treinados. Por fim, constata-se que o estudo do tipo longitudinal oferece parâmetros de fluência de leitura objetivos possibilitando acompanhar a performance do aluno de acordo com o avanço escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal pelo apoio financeiro parcial para realização desta pesquisa e a escola selecionada por toda contribuição para que este estudo fosse desenvolvido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. L.; MELO, S. M. C. F. & CELESTE, C. L. (2018). (2018). Lopic® - Software de Análise da Leitura. In L. Mendonça Alves, R. Mousinho & S. Aparecida Capellini, *Dislexia, novos temas, novas perspectivas*. Belo Horizonte: Wak 2018; 71–81.
- ALVES, L. M. et al. Análise tecnológica da fluência leitora: validação do Software LEPIC® nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Revista Neurociências & Psicologia*, v. 15, p. 33–41, 2019.
- ALVES, L. M.; CELESTE, L. C. Escala de percepção de fluência leitora. *Revista Formação Docente*, v. 11, p. 195 – 204, Janeiro, 2020.
- ANDRADE, A. J. L. DE; CELESTE, L. C.; ALVES, L. M. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. *Audiology - Communication Research*, v. 24, e1983, 2019.
- ARDOIN, S. P. et al. Examining the impact of feedback and repeated readings on oral reading fluency: Let's not forget prosody. *School Psychology Quarterly*, v. 28, n. 4, p. 391–404, 2013.
- ARNESEN, A. et al. Growth in Oral Reading Fluency in a Semitransparent Orthography: Concurrent and Predictive Relations With Reading Proficiency in Norwegian, Grades 2–5. *Reading Research Quarterly*, v. 52, n. 2, p. 177–201, 2017.
- BAKER, D. L. et al. Validity of CBM measures of oral reading fluency and reading comprehension on high-stakes reading assessments in Grades 7 and 8. *Reading and Writing*, v. 28, n. 1, p. 57–104, 2015.
- BAKER, S. K. et al. Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. *School Psychology Review*, v. 37, n. 1, p. 18–37, 2008.
- BARETTA, D.; WANNMACHER PEREIRA, V. Compreensão literal e inferencial em alunos do ensino fundamental. *Signo*, v. 43, n. 77, p. 53, 2018.
- BIGOZZI, L. et al. Reading fluency as a predictor of school outcomes across grades 4-9. *Frontiers in Psychology*, v. 8, n. FEB, p. 1–9, 2017.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base*. [s.l.] MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRASIL. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. 54 p., 2019.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. *Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências*. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014a
- CATTS, H. W.; KAMHI, A. G. Prologue: Reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 48, n. 2, p. 73–76, 2017.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, v. 18, n. 4, p. 941–951, 2016.

EHRI, L. C. O desenvolvimento da leitura imediata de palavras: fases e estudos. In: SNOWLING, M. J.; HULME, C. (Eds.). *A ciência da leitura*. [s.l.] Penso, 2013.

ERBELI, F.; HART, S. A.; TAYLOR, J. Longitudinal Associations Among Reading Related Skills and Reading Comprehension: A Twin Study. *Physiology & behavior*, v. 176, n. 3, p. 139–148, 2018.

FERNANDES, S. et al. Reading development in European Portuguese: relationships between oral reading fluency, vocabulary and reading comprehension. *Reading and Writing*, v. 30, n. 9, p. 1987–2007, 2017.

GENTILINI, L. K. S. et al. Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. *Codas*, v. 32, n. 2, p. 1–9, 2020.

HASBROUCK, J. E.; TINDAL, G. Curriculum-Based Oral Reading Fluency Norms for Students in Grades 2 through 5. *TEACHING Exceptional Children*, v. 24, n. 3, p. 41–44, 1992.

KAMHI, A. G.; CATTS, H. W. Epilogue: Reading comprehension is not a single ability—implications for assessment and instruction. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 48, n. 2, p. 104–107, 2017.

KAWANO, C. E. et al. Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 16, n. 1, p. 9–18, 2011.

LEE, J.; YOON, S. Y. The Effects of Repeated Reading on Reading Fluency for Students With Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, v. 50, n. 2, p. 213–224, 3 mar. 2017.

LIONS, S.; PEÑA, M. Reading Comprehension in Latin America: Difficulties and Possible Interventions. *New Directions for Child and Adolescent Development*, n. 161, p. 71–84, 2016.

LIPKA, O. Reading fluency from grade 2–6: a longitudinal examination. *Reading and Writing*, v. 30, n. 6, p. 1361–1375, 2017.

LITTLE, C. W.; HAUGHBROOK, R.; HART, S. A. Cross-study differences in the etiology of reading comprehension: A meta-analytical review of twin studies Callie. *Physiology & behavior*, v. 176, n. 12, p. 139–148, 2017.

MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. *Codas*, v. 31, n. 1, p. 1–8, 2019.

NEVO, E. et al. Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, v. 33, n. 8, p. 1945–1970, 2020.

- NIPPOLD, M. A. Reading comprehension deficits in adolescents: Addressing underlying language abilities. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, v. 48, n. 2, p. 125–131, 2017.
- NOVAES, C. B.; ZUANETTI, P. A.; FUKUDA, M. T. H. Efeitos da intervenção em memória de trabalho em escolares com dificuldades de compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, v. 21, n. 4, e17918, 2019.
- PONTES, V. L.; DINIZ, N. L. F.; MARTINS-REIS, V. DE O. Parâmetros e estratégias de leitura e escrita utilizados por crianças de escolas pública e privada. *Revista CEFAC*, v. 15, n. 4, p. 827–836, 2019.
- PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, v. 19, n. 3, p. 467–475, 2014.
- RAMUS, F. Alfabetização: que habilidades estão envolvidas, como avaliar. In: MORAIS, J. J. DE O.; ARAÚJO, J. B. (Org.). *Alfabetização: em que consiste - como Avaliar*. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. p. 41–59.
- SALLES, J. F. DE; PARENTE, M. A. DE M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia (Natal)*, v. 9, n. 1, p. 71–80, 2004.
- SALLES, J. F. DE; PAULA, F. V. DE. Compreensão da leitura textual e sua relação com as funções executivas. *Educar em Revista*, n. 62, p. 53–67, dez. 2016.
- SANTOS, A. A. A. DOS; MORAES, M. S. DE; LIMA, T. H. Compreensão de leitura e motivação para aprendizagem de alunos do ensino fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 1, p. 93–101, 2018.
- SANTOS, A. A. DOS; FERNANDES, E. S. DE O. Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 20, n. 3, p. 465–473, 2016.
- SPENCER, M.; WAGNER, R. K.; PETSCHER, Y. The Reading Comprehension and Vocabulary Knowledge of Children with Poor Reading Comprehension despite Adequate Decoding: Evidence from a Regression-Based Matching Approach. *Physiology & behavior*, v. 176, n. 12, p. 139–148, 2019.
- TRASSI, A. P.; DE OLIVEIRA, K. L.; INÁCIO, A. L. M. Reading comprehension, learning strategies and verbal reasoning: Possible relationships. *Psico-USF*, v. 24, n. 4, p. 615–624, 2019.
- VIANA, F. L. et al. O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, v. 22, n. 71, p. 1–30, 2017.
- WEXLER, J. et al. The Efficacy of Repeated Reading and Wide Reading Practice for High School Students with Severe Reading Disabilities. *Learning disabilities research & practice*, v. 23, n. 1, p. 1–7, 2010.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fluência leitora se mostrou uma habilidade de maior importância, que pode mudar a perspectiva de aprendizagem da criança. O processo de aquisição da leitura precisa levar em consideração os diversos fatores intrínsecos e extrínsecos de cada leitor, pois nem todos aprendem da mesma forma, portanto, não há método melhor, apenas o que se adequa melhor a cada um. Com a realização de monitoramento é possível identificar crianças com dificuldade e ajuste de métodos, o que pode facilitar a passagem da criança pela fase de alfabetização. A elaboração deste estudo nos permitiu entender melhor a fluência de leitura, bem como a evolução dela, uma avaliação utilizando um instrumento válido, nos permite monitorar a FL dos escolares de forma detalhada e pensando na rotina escolar, com esse instrumento fornecer dados para que os professores tracem metas e estratégias dentro dos parâmetros de fluência de leitura. Durante a pesquisa percebeu-se a grande demanda existente de se realizar levantamentos, especialmente no Brasil, acerca da fluência e da compreensão leitora, pois são fatores que podem mudar o trajeto de aprendizagem de cada indivíduo.

Apesar do objetivo inicial ter se tratado especificamente da fluência leitora, o aprofundamento acerca da compreensão se fez necessária e com isso percebeu-se uma maior facilidade com questões literais, de forma que desde a primeira testagem apresentaram um bom desempenho, e para questões inferenciais houve flutuação no desempenho se observar a média. No mais, ao comparar a evolução da compreensão com a da fluência, esta não se mostrou dentro do esperado para cerca de metade da amostra.

Para concluir, resta manifestar a emoção como pesquisadoras de concretizar este estudo que se faz de grande importância, mostrando que o *LEPIC* é uma ferramenta válida e exequível de avaliação do monitoramento de escolares. Vivenciamos experiências de praticar conhecimentos acerca do tema abordado e especialmente em ter a oportunidade de desenvolver e estudar mais a fundo, tornando possível a realização deste trabalho. Este representa a finalização de uma etapa, onde possibilitará a abertura de portas para possíveis etapas que a pesquisa nos proporciona.