

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO

**RELAÇÃO CAUSAL ENTRE COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EXPLÍCITO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

FLORIANÓPOLIS

2023

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO

RELAÇÃO CAUSAL ENTRE COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EXPLÍCITO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

FLORIANÓPOLIS

2023

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO

**RELAÇÃO CAUSAL ENTRE COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EXPLÍCITO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, Ensino e Formação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy.

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Dutra da Rosa Silvano, Juliane
RELAÇÃO CAUSAL ENTRE COMPREENSÃO E
FLUÊNCIA DE LEITURA: CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO
EXPLÍCITO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL / Juliane
Dutra da Rosa Silvano. -- 2024.
162 p.

Orientadora: Dalva Maria Alves Godoy
Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2024.

1. Leitura. 2. Fluência de Leitura. 3. Compreensão Leitora. 4.
Ensino Explícito. I. Maria Alves Godoy, Dalva. II. Universidade do
Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da
Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

JULIANE DUTRA DA ROSA SILVANO

**RELAÇÃO CAUSAL ENTRE COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA:
CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO EXPLÍCITO NO 4º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação como
requisito para a obtenção do Título de:

DOUTORA EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Dalva Maria Alves Godoy
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Membro: Prof.^a Dr.^a Helena Vellinho Corso
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Membro: Prof.^a Dr.^a Claudia Finger-Kratochvil
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Membro: Prof.^a Dr.^a Alina Galvão Spinillo
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Membro: Prof.^a Dr.^a Vera Wanmacher Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Suplente: Prof.^a Dr.^a Gisela Eggert Steindel
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Florianópolis, 26 janeiro de 2024.

Dedico esta tese à minha família que, com amor e paciência, não mediu esforços para que este sonho fosse realizado.

AGRADECIMENTOS

Dirijo meus agradecimentos, inicialmente, a Deus que abençoou meus dias, iluminou meus pensamentos e que guiou meus passos para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha família, pelo apoio incondicional, paciência e inesgotável amor. Agradeço a eles por estarem ao meu lado em cada conquista e em cada dificuldade do caminho, como porto seguro.

Aos meus pais, que nunca mediram esforços para me oferecer, ao longo da vida, as melhores oportunidades de educação e todo o apoio para que meus sonhos pudessem ser realizados. Devo a eles, minhas fontes de amor e inspiração, as minhas vitórias.

Ao meu esposo, pelo apoio incansável, por ser fortaleza em nosso lar, pelo amor paciente, pela compreensão diária, pela segurança e por sonhar comigo a conquista de cada vitória. Você foi essencial para a realização deste sonho.

À minha filha, meu amor maior, minha inspiração diária e por quem eu luto todos os dias por um futuro melhor. A ela, que dá sentido à minha vida e aos meus sonhos, agradeço pela paciência e pelo respeito, mesmo tão pequena, ao processo que nos trouxe até este dia. Filha, tua compreensão me permitiu vencer esta etapa de minha vida.

Aos meus avós, ao meu irmão e à minha afilhada, por estarem sempre comigo, torcendo por minhas vitórias. Vocês também impulsionaram essa jornada.

À minha orientadora, Professora Dalva Maria Alves Godoy, por toda a dedicação, pela confiança, pelas oportunidades e pelos ensinamentos ao longo desses anos, desde o mestrado até a conclusão do doutorado. Poder contar com você e com suas orientações foi essencial neste percurso.

Aos amigos do laboratório de pesquisa PROLINGUAGEM, Nakita, Grazi, Wagner, Neiva, Cris, Duda e Professora Vera, pelas trocas, pelo compartilhar de ideias e conhecimentos, pela parceria, amizade, acolhimento em cada momento e por todo o apoio, inclusive na coleta de dados da pesquisa. Apreendi muito com vocês ao longo desses anos.

Às professoras membros da banca examinadora, Prof.^a Dr^a Helena Corso, Prof.^a Dr^a Claudia Finger-Kratochvil, Prof.^a Dr^a Alina Spinillo, Prof.^a Dr^a Vera Wanmacher e Prof.^a Dr^a Gisela Eggert, pelo “sim” ao convite e pelo tempo dedicado às contribuições a este trabalho e à minha formação.

Aos professores e colegas da Pós-Graduação pelo companheirismo e pelo compartilhar de ideias e conhecimentos.

Aos gestores, professoras e estudantes das escolas participantes da pesquisa, pelo acolhimento, confiança e envolvimento. Vocês foram elementos fundamentais na construção do conhecimento aqui produzido.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para esse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

No contexto de uma sociedade letrada, é essencial que os estudantes sejam capazes, no processo de escolarização, de dominar as habilidades de leitura, de modo que possam utilizá-las de maneira eficiente em suas vidas escolares e sociais. O domínio de tais habilidades envolve aspectos da decodificação e, também, da compreensão leitora, sendo a fluência de leitura a conexão entre eles. Esse papel da fluência no processo que leva à compreensão de leitura evidencia a existência de uma relação fluência-compreensão, porém ainda não está clara a sua direção. É nessa ligação que a presente pesquisa se aprofunda, tendo por objetivo verificar a direcionalidade da influência entre a fluência e a compreensão de leitura, via ensino explícito de tais habilidades, com a aplicação de programas de ensino de compreensão e de fluência a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, durante 22 semanas. Para tal, foi realizado um estudo de intervenção com 125 estudantes dessa série, todos da rede pública de ensino do município de Florianópolis-SC, mas pertencentes a escolas diferentes, que foram distribuídos em nove turmas, seis experimentais e três controles. Cada grupo experimental recebeu um tipo de intervenção. No primeiro, houve a aplicação de um programa de ensino de compreensão de leitura (N= 28); no segundo, um programa de fluência de leitura (N= 28); e, o terceiro recebeu ambos os programas de ensino (N= 24). Os estudantes do grupo controle (N= 45) não receberam nenhum tipo de intervenção por meio da pesquisa. Todos os participantes foram avaliados nos momentos pré e pós-intervenção, objetivando-se, com isso, analisar os seus níveis de desempenho em variáveis vinculadas às habilidades de decodificação, fluência e compreensão leitora, via testes de leitura de palavras e pseudopalavras, de avaliação de fluência de leitura textual, de questões de compreensão textual e de leitura e compreensão de sentenças. Também foi aplicado às professoras regentes das turmas participantes um questionário a cerca das variáveis envolvidas no decorrer da aplicação dos programas de ensino de modo a relacioná-lo com os resultados estatísticos obtidos. Os resultados revelam que o ensino explícito de fluência de leitura tem influência mais efetiva nos componentes de velocidade e precisão de leitura. Já o ensino de compreensão de leitura influencia tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência. E, no que se referem ao ensino concomitante de fluência e compreensão, os resultados dão indicativos de influência recíproca entre fluência e compreensão, mas não tão expressiva quanto à obtida pelo grupo que recebeu intervenções apenas em compreensão. O grupo que obteve os melhores desempenhos foi o grupo que recebeu intervenções exclusivas em Compreensão de Leitura, o que coincide com os resultados do questionário aplicado às professoras, por meio do qual é indicado que a única professora que teve contato prévio em sua formação com o ensino de fluência e compreensão

foi justamente a professora deste grupo. Portanto, a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e compreensão de leitura demonstra estar no sentido da compreensão para a fluência, com o ensino explícito exclusivo de compreensão influenciando tanto para maior avanço nos desempenhos da própria compreensão quanto nos de fluência de leitura e com a formação inicial/ continuada de professores revelando-se como uma variável importante nesse processo.

Palavras-chave: Leitura; Fluência de Leitura; Compreensão Leitora; Ensino Explícito.

ABSTRACT

In the context of a literate society, it is essential that students are able, in the schooling process, to master reading skills, so that they can use them efficiently in their school and social lives. Mastering such skills involves aspects of decoding and also reading comprehension, with reading fluency being the connection between them. This role of fluency in the process that leads to reading comprehension highlights the existence of a fluency-comprehension relationship, but its direction is still unclear. It is in this connection that the present research delves deeper, aiming to verify the directionality of the influence between fluency and reading comprehension, via explicit teaching of such skills, with the application of comprehension and fluency teaching programs to 4th grade students. year of Elementary School, for 22 weeks. To this end, an intervention study was carried out with 125 students from this grade, all from the public school system in the city of Florianópolis-SC, but belonging to different schools, who were distributed into nine classes, six experimental and three controls. Each experimental group received a type of intervention. In the first, a reading comprehension teaching program was applied (N= 28); in the second, a reading fluency program (N= 28); and, the third received both teaching programs (N= 24). Students in the control group (N= 45) did not receive any type of intervention through the research. All participants were evaluated in the pre- and post-intervention moments, with the aim of analyzing their performance levels in variables linked to decoding skills, fluency and reading comprehension, via word and pseudoword reading tests, assessment textual reading fluency, textual comprehension questions and reading and understanding of sentences. A questionnaire was also administered to the teachers in charge of the participating classes about the variables involved in the course of applying the teaching programs in order to relate it to the statistical results obtained. The results reveal that explicit teaching of reading fluency has a more effective influence on the components of reading speed and accuracy. Teaching reading comprehension influences both comprehension and fluency skills. And, with regard to the concomitant teaching of fluency and comprehension, the results indicate a reciprocal influence between fluency and comprehension, but not as significant as that obtained by the group that received interventions only in comprehension. The group that obtained the best performances was the group that received exclusive interventions in Reading Comprehension, which coincides with the results of the questionnaire applied to the teachers, through which it is indicated that the only teacher who had previous contact in her training with the teaching fluency and comprehension was precisely the teacher of this group. Therefore, the directionality of influence between fluency and reading comprehension skills appears to be in

the direction of comprehension towards fluency, with the exclusive explicit teaching of comprehension influencing both greater progress in comprehension performance itself and in reading fluency and with the initial/continuing training of teachers is proving to be an important variable in this process.

Keywords: Reading; Reading Fluency; Reading Comprehension; Explicit Teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Componentes da leitura habilidosa	27
Figura 2 - Modelo de compreensão leitora de Giasson	38
Figura 3 - Variável leitor - suas estruturas e processos	39
Figura 4 - Horizontes da compreensão	41
Figura 5 - Organização da pesquisa ao longo do tempo	73
Figura 6 - Organização do programa de ensino de fluência de leitura	78
Figura 7 - Exemplo de sequência didática do programa de ensino de fluência de leitura.....	79
Figura 8 - Personagens da Família Compreensão com design adaptado aos grupos étnicos brasileiros.....	81
Figura 9 - Atuação de personagens da Família Compreensão.....	82
Figura 10 - Organização do programa de ensino de compreensão de leitura.....	84
Gráfico 1 - Diferenças entre os grupos no pré-teste, em cada umas das variáveis.....	89
Gráfico 2 - Diferenças entre os grupos no pós-teste, em cada umas das variáveis.....	92
Gráfico 3 - Diferenças de tamanho de efeito de intervenção entre os grupos.....	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes e estratégias de compreensão de leitura	46
Quadro 2 - Etapas do modelo de ensino de compreensão de leitura	48
Quadro 3 - Distribuição dos participantes da pesquisa, por gênero, em cada grupo.....	71
Quadro 4- Instrumentos de ensino e de avaliação e objetivos de aplicação.....	75
Quadro 5 - Número de participantes (N), Média (M) e Desvio Padrão (DP), Mediana e Desempenhos Mínimo (Mín.) e Máximo (Máx.) dos Grupos Controle (GC) e Experimentais (GEFL, GECL e GEFCL) no pré-teste para cada uma das variáveis	86
Quadro 6 - Número de participantes (N), Média (M) e Desvio Padrão (DP), Mediana e Desempenhos Mínimo (Mín.) e Máximo (Máx.) dos Grupos Controle (GC) e Experimentais (GEFL, GECL e GEFCL) no pós-teste para cada uma das variáveis.....	87
Quadro 7 - Testes de Normalidade dos grupos experimentais (GEFL, GECL, GEFCL) e controle (GC) para cada uma das variáveis no pré-teste	88
Quadro 8 - Testes de Normalidade dos grupos controle (GC) e experimentais (GEFL, GECL, GEFCL) para cada uma das variáveis no pós-teste	91
Quadro 9 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenho mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste em decodificação (DEC)	95
Quadro 10 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável decodificação (DEC)	96
Quadro 11 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência de leitura (FLU)	97
Quadro 12 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Fluência de Leitura (FLU).....	97
Quadro 13 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-velocidade (FV).....	98
Quadro 14 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GECL, GEFCL) na variável fluência-velocidade (FV)	98
Quadro 15 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFL) na variável Fluência-Velocidade (FV)	99
Quadro 16 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-precisão (FP).....	100
Quadro 17 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GECL e GEFCL) na variável fluência-precisão (FP)	100
Quadro 18 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFL) na variável fluência-precisão (FP).....	100

Quadro 19 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-prosódia (FPRO).....	101
Quadro 20 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GEFL e GECL) na variável fluência-prosódia (FPRO).....	102
Quadro 21 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFCL) na variável fluência-prosódia (FPRO).....	102
Quadro 22 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável Compreensão de Leitura (TELCS)	103
Quadro 23 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC) na variável compreensão de leitura – TELCS	103
Quadro 24 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Compreensão de Leitura (TELCS)	104
Quadro 25 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável Compreensão de Leitura (AVLC)	105
Quadro 26 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC) na variável Compreensão de Leitura (AVLC)	105
Quadro 27 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Compreensão de Leitura (AVLC)	105
Quadro 28 - Perguntas e respostas das professoras ao questionário de avaliação da aplicação dos programas de ensino.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	24
2.1 LEITURA	24
2.2 FLUÊNCIA DE LEITURA E SUAS DIMENSÕES.....	28
2.2.1 Ensino de fluência de leitura.....	31
2.3 COMPREENSÃO DE LEITURA.....	33
2.3.1 Como se processa a compreensão de leitura?	35
2.3.2 Processos cognitivos e metacognitivos da compreensão de leitura	40
2.3.3 Estratégias de compreensão leitora.....	43
2.3.4 Ensino da compreensão de leitura	48
2.4 RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE LEITURA	51
2.4.1 Levantamento de produções acadêmicas	52
2.4.1.1 <i>Teses e dissertações</i>	54
2.4.1.2 <i>Artigos científicos</i>	61
3 PROBLEMA E HIPÓTESES DE PESQUISA	67
3.1 OBJETIVOS	67
3.1.1 Objetivo geral.....	67
3.1.2 Objetivos específicos.....	67
4 METODOLOGIA.....	69
4.1 PARTICIPANTES.....	70
4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	72
4.2.1 Instrumentos de avaliação	75
4.2.2 Instrumentos de ensino	77
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	85
5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	86
5.1 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NO PRÉ-TESTE	88
5.2 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NO PÓS-TESTE	91
5.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS VARIÁVEIS AO LONGO DO TEMPO ...	95
5.3.1 O ensino explícito de fluência de leitura influencia no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora?	107
5.3.2 O ensino explícito de compreensão leitora afeta os desempenhos em compreensão e fluência de leitura?	107
5.3.3 Qual a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura? A influência entre essas duas habilidades é recíproca?	108

5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE.....	109
6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	118
6.1 O ENSINO EXPLÍCITO DE FLUÊNCIA DE LEITURA INFLUENCIA NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA E O ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO LEITORA AFETA OS DESEMPENHOS EM COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA?.....	126
6.2 QUAL A DIRECIONALIDADE DA INFLUÊNCIA ENTRE AS HABILIDADES DE FLUÊNCIA E DE COMPREENSÃO DE LEITURA? A INFLUÊNCIA ENTRE ESSAS DUAS HABILIDADES É RECÍPROCA?	128
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	140
ANEXO A – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE FLUÊNCIA DE LEITURA (CADERNO DO PROFESSOR)	148
ANEXO B – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – BLOCO DE ENSINO (CADERNO DO PROFESSOR).....	149
ANEXO C – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – BLOCO 1 (CADERNO DO PROFESSOR).....	155
ANEXO D – AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – VERSÃO BRASILEIRA.....	157

1 INTRODUÇÃO

O domínio das habilidades envolvidas na leitura é essencial para que o leitor seja capaz de ler sem esforço e, assim, sentir prazer em ler mais, melhor atuar em sociedade, utilizar recursos tecnológicos, ter pleno acesso à ciência, cultura e história, entre outras possibilidades que a aprendizagem da linguagem escrita lhe oferece. Dominar essas habilidades é, inclusive, pré-requisito para o sucesso em outras áreas de conhecimento, na vida escolar e social, especialmente ao considerarmos que estamos inseridos em uma sociedade que é centrada na escrita (Morais, 2013; Carvalho; Tomé, 2014).

Mesmo diante de tais considerações, ainda nos deparamos com um número significativo de crianças com dificuldades na aprendizagem de tais habilidades no decorrer da escolarização, o que se pode notar por meio dos resultados de avaliações nacionais e internacionais relacionadas à leitura, entre elas o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (PISA 2018), o Sistema de Avaliação da Educação Básica de 2019 (SAEB 2019) e a Avaliação Nacional de Alfabetização de 2016 (ANA 2016), que indicam que nossos estudantes têm apresentado índices de desenvolvimento das habilidades de leitura aquém do esperado para seus níveis de escolaridade (BRASIL, 2019c; INEP, 2020; INEP, 2018).

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes 2018 (PISA 2018)¹, por exemplo, revelou que nossos alunos apresentaram, na conclusão do Ensino Fundamental, média de desempenho em “letramento em leitura” (413 pontos) inferior à média de desempenho dos estudantes vinculados a países membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (487 pontos)². Ainda, conforme os dados da mesma avaliação, aproximadamente metade dos alunos brasileiros não atingiu o nível mínimo para ser considerado um leitor proficiente, ou seja, o nível 2 em “letramento em leitura”, o que significa ter a capacidade de “compreender, usar, avaliar, refletir sobre e envolver-se com textos, a fim de alcançar um objetivo, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade” (Brasil, 2020, p. 51). É no nível 2 que os estudantes começam a demonstrar o uso de habilidades de leitura para fins de aquisição de conhecimento e resolução de problemas. Estudantes que não alcançam tal nível de proficiência apresentam dificuldades com materiais não familiares e de extensão/complexidade moderadas (Brasil, 2019c; Brasil, 2020).

¹ Em 2018, o PISA contou com a participação de 79 países: 37 deles eram membros da OCDE e os outros 42 eram países parceiros.

² Em 2000, foi estabelecida a métrica para a escala de leitura, baseada na média obtida pelos países da OCDE (500 pontos).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2019) apontou que a proficiência média de nossos estudantes em língua portuguesa³ no 5º ano do Ensino Fundamental é de 214,6, ou seja, encontram-se no nível 4 de uma escala de proficiência que vai de 0 (desempenho inferior a 125) a 9 (desempenho superior ou igual a 325, considerado como o alcance de todas as habilidades esperadas para a etapa de ensino) (INEP, 2020).

Os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA 2016) revelaram que parcela significativa dos estudantes de escolas públicas brasileiras, ao concluírem o 3º ano do Ensino Fundamental, apresentaram níveis abaixo do esperado nas habilidades de leitura e escrita. Em leitura, 55% dos quase 2 milhões de estudantes avaliados, encontram-se entre os níveis 1 e 2 da escala de proficiência, estando 22% no nível 1, o menor nível da citada avaliação, o que significa que esses estudantes ainda se encontram no patamar da leitura de palavras e não de textos e apresentam dificuldades inclusive na identificação de informações explícitas em pequenos textos. Os outros 33% localizam-se no nível 2, o que indica que não são capazes de localizar informações explícitas em textos de maior extensão (INEP, 2018).

Além dessa realidade, a pandemia imposta pela COVID-19, segundo a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e a Cultura (2020), levou ao comprometimento das aulas presenciais de mais de 1,5 bilhão de estudantes no mundo, entre eles estima-se que cerca de 826 milhões não possuíam, ao menos, acesso a computador em seus lares. Os impactos e prejuízos decorrentes desse cenário puderam ser percebidos em todas as etapas da educação, incluindo a alfabetização. Portanto, possíveis defasagens de aprendizagem poderão existir em relação aos conhecimentos previstos para cada etapa da escolarização, tendo em vista a realidade atípica a qual nossos estudantes estiveram submetidos no período pandêmico (Silvano *et al.*, 2023).

E, de fato, tais impactos puderam ser percebidos no momento de inserção nas escolas por meio desta pesquisa⁴. Além das dificuldades de aceite de gestores e professores para receber pesquisas na escola, devido aos atrasos nos planejamentos e conteúdos (consequência do momento pós-pandêmico) e dificuldades com o tempo disponibilizado para a “capacitação” dos professores e para a realização das intervenções em sala de aula, a presente

³ Testes focados na leitura, para verificar se os estudantes são capazes de “reconhecer, identificar, agrupar, associar, relacionar, generalizar, abstrair, comparar, deduzir, inferir, hierarquizar” informações (INEP, 2021, p. 33).

⁴ A inserção nas escolas, por meio desta pesquisa, se deu no ano de 2022, ano de retorno às atividades presenciais pós-pandemia da COVID-19.

pesquisa também precisou lidar com as defasagens em relação à aprendizagem dos estudantes (inclusive no que se refere à alfabetização).

Desse modo, considerando-se todos esses aspectos e a já mencionada importância da aprendizagem da leitura no contexto de nossa sociedade letrada, o processo de alfabetização pretende garantir aos estudantes um eficiente domínio das habilidades leitoras, a fim de que elas possam ser aplicadas em suas realidades sociais. Para isso, inicialmente o aluno precisa aprender a decodificar e, para tal, é essencial que compreenda o princípio alfabético, tome consciência dos fonemas e domine as regras de correspondência grafofonológicas para que, dessa maneira, seja capaz de ler qualquer palavra (inclusive palavras novas) (Castro, 1999; Morais, 2013; Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2015).

Durante o processo de escolarização, apesar de essas habilidades envolvidas na decodificação continuarem a ser importantes, elas passam a não ser suficientes, por si sós, para o alcance de uma leitura habilidosa; e é por esse motivo que tais habilidades precisam ser automatizadas, de modo que os recursos cognitivos dos leitores possam voltar-se para o alcance da compreensão textual (Correa; Mousinho, 2015; Mota; Guimarães; Conti, 2015).

Um leitor que automatizou o processo de identificação de palavras escritas é considerado um “leitor fluente” (Viana; Borges, 2016). Leitores que não alcançam esse nível de automaticidade já nos primeiros anos de escolaridade podem apresentar dificuldades no desenvolvimento da compreensão da leitura. Desse modo, a fluência de leitura pode ser considerada a conexão entre as habilidades de decodificação e de compreensão leitora (Rasinski, 2004a), isso porque um “leitor fluente” pode destinar seus recursos cognitivos e atencionais para a atividade de compreensão do que lê (Ferreira; Ribeiro; Viana, 2012; Viana; Borges, 2016).

Há uma relação entre as habilidades de fluência de leitura e compreensão leitora, que se desenvolvem simultaneamente (Barros; Spinillo, 2019). É justamente nesse ponto, da relação e da influência entre a compreensão e a fluência de leitura, que está focada a discussão da presente pesquisa.

Ao analisar as contribuições de um programa de ensino para o desenvolvimento da compreensão de leitura de estudantes participantes de uma intervenção voltada para esse aspecto, esta pesquisadora, com sua dissertação de mestrado intitulada “Processos e Estratégias de Compreensão: o ensino de compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental” (Silvano, 2019), obteve como resultado uma evolução significativamente superior do grupo que recebeu a intervenção (grupo experimental) em compreensão de leitura em comparação com os resultados do próprio grupo antes da intervenção e com os resultados

do grupo que não recebeu a intervenção (grupo controle). Assim, os estudantes do grupo experimental acabaram beneficiando-se do programa de ensino proposto no que se refere aos seus níveis de compreensão leitora. Entretanto, os resultados também revelaram que, em uma das avaliações aplicadas no pós-teste, especificamente o Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS), as diferenças não foram significativas entre os grupos (experimental e controle) no que diz respeito aos níveis de desenvolvimento das habilidades por ele avaliadas. Trata-se de um teste cloze que solicita, portanto, que o participante preencha sentenças incompletas, selecionando, para isso, uma entre as cinco opções de palavras disponíveis. Assim, tanto os processos de decodificação quanto os de compreensão são por ele avaliados. Os erros cometidos pelos estudantes poderiam estar relacionados aos aspectos da compreensão, nos casos em que a sentença foi preenchida incorretamente; mas, naqueles em que a sentença não foi preenchida por falta de tempo para execução, o “erro” provavelmente teria relação com aspectos da fluência leitora que, quando bem desenvolvida, permite ao leitor voltar seus recursos cognitivos e de atenção aos aspectos da compreensão leitora (Viana; Borges, 2016).

Desse modo, uma das hipóteses apontadas na conclusão daquela pesquisa, no que se refere à não obtenção de diferenças estatisticamente significativas por meio do Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS), é de que a fluência de leitura também é uma variável que exerce influência nesse teste, especialmente porque existe um tempo limite de cinco minutos para que o participante o realize, exigindo, assim, habilidades relacionadas à velocidade de leitura (um dos componentes da fluência).

Na análise dos erros cometidos pelos participantes no TELCS, a pesquisa revelou que esses erros - ou as pontuações não obtidas - estiveram muito mais relacionados com a falta de tempo de execução da tarefa por completo do que com erros no preenchimento das sentenças, ou seja, de compreensão, o que aparentemente, mais uma vez, parece indicar uma influência da variável fluência de leitura, que não foi objeto de ensino explícito ou de controle por meio de avaliações no decorrer daquela pesquisa.

Sendo assim, o não controle da variável fluência de leitura no decorrer da aplicação do programa de ensino de compreensão leitora foi indicado como uma limitação da pesquisa. Esse dado, aliado ao fato de a fluência de leitura ser considerada como um elemento essencial para o desenvolvimento da compreensão de leitura (Rasinski, 2004a), conduziu esta pesquisadora a cogitar um problema de pesquisa voltado para a investigação da relação causal existente entre a compreensão e a fluência de leitura, com foco na direcionalidade da influência entre elas. Para tal, foi proposta a aplicação de programas de ensino explícito de

fluência e de compreensão leitora, tendo em vista que a causalidade entre duas variáveis apenas pode ser observada por meio de estudos longitudinais (com observação do desenvolvimento dos grupos ao longo do tempo) ou de intervenção (com observação do desempenho dos grupos após estímulo específico).

Como ponto de partida, foi feito (no início de 2020) um levantamento acerca de pesquisas já realizadas sobre o tema (relação causal e direcionalidade da influência entre as habilidades de compreensão e de fluência de leitura e o papel do ensino explícito para seu desenvolvimento), com o objetivo de promover a aproximação com o tema e perceber as lacunas ainda existentes no que se refere ao assunto.

Tal levantamento indicou, por meio dos resultados das pesquisas expostas, o papel essencial do ensino explícito para o desenvolvimento das habilidades de fluência e de compreensão de leitura, mas ainda sem consenso acerca da direção da influência entre ambas as habilidades, ou seja, se o ensino de fluência de leitura afeta os desempenhos em compreensão de leitura, se o ensino de compreensão leitora influencia nos resultados em fluência de leitura ou se essa relação se dá em sentido bidirecional (Puliezi, 2015; Abreu, 2019; Barros, 2017; Aquini, 2006; Santos, 2016; Martins, 2013; Silva, 2016; Bertini, 2017; Vieira, 2019; Conerado, 2020; Maia, 2020; Puliezi; Maluf, 2014; Silva; Capellini, 2011; Martins; Capellini, 2014; Cardoso-Martins; Navas, 2016; Cunha, Martins; Capellini, 2015; Guaresi *et al.*, 2018; Mousinho *et al.*, 2009; Martins; Capellini, 2019; Cunha; Silva; Capellini, 2012; Bessete, Dubé e Ouellet, 2018; Ecalle *et al.*, 2020; Babacan; Yildiz, 2022). É sobre esse aspecto que a presente pesquisa pretende se debruçar, com o objetivo de verificar a direcionalidade da relação entre ambas as habilidades, por meio da realização de intervenções explícitas e específicas relacionadas a cada uma delas.

Esta pesquisa está inserida em um projeto internacional desenvolvido pelo laboratório de pesquisas Prolinguagem (PPGE/UDESC) em parceria com a Universidade Federal do Paraná (UFPR), intitulado “Programa para o ensino da compreensão leitora - uma parceria Brasil-Portugal”, que trabalha na construção de uma versão brasileira (adaptação à língua e realidade sociocultural, com novos textos, personagens, atividades e estrutura) baseada no programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” de Viana et al. (2010).

A tese está organizada em sete capítulos. No primeiro capítulo, temos a introdução; no segundo, encontra-se a fundamentação teórica que embasa a tese, com discussões relacionadas à leitura, à fluência de leitura, à compreensão leitora e ao ensino e à relação entre essas habilidades; o terceiro capítulo apresenta o problema, as hipóteses e os objetivos deste estudo; o capítulo 4 expõe a metodologia e os procedimentos de realização da pesquisa; a

apresentação e a análise dos resultados encontram-se no capítulo 5; o capítulo 6 apresenta a discussão acerca dos resultados; e, por fim, as considerações finais da tese estão no capítulo 7.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 LEITURA

Por estarmos inseridos em uma sociedade letrada, a aprendizagem da leitura tem essencial importância na vida dos sujeitos, o que torna as dificuldades a ela relacionadas uma preocupação ainda maior, pois podem reduzir as possibilidades de reflexão, de questionamento e de participação social do cidadão em atividades que são acessadas por meio da leitura, além de desmotivar o sujeito e comprometer sua aprendizagem nas mais diversas áreas. Por isso, as práticas escolares do período de alfabetização têm o dever de garantir aos indivíduos o domínio eficiente de habilidades de leitura que lhes possibilitem utilizar esse recurso em suas vivências sociais (Oliveira; Boruchovitch; Santos, 2015).

Diferentemente da linguagem oral (adquirida naturalmente), a aprendizagem da leitura exige ensino formal e sistematizado. Isso porque tal domínio não se desenvolve de maneira natural, apenas com a exposição do sujeito ao material escrito, ou seja, apesar de a aprendizagem ser um processo de interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento, o domínio das habilidades relacionadas à leitura não se dá apenas com o convívio do estudante com o texto. Enquanto para algumas pessoas essa aprendizagem acontece sem dificuldades, para outras aprender a ler é um processo difícil (Correa; Mousinho, 2015; Pinheiro; Guimarães, 2015; Viana *et al.*, 2014).

Existem habilidades que facilitam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que são desenvolvidas, simultaneamente, em interação, no decorrer dessa aprendizagem. Tais habilidades possuem as seguintes dimensões: desenvolvimento da linguagem oral; conhecimentos sobre leitura e escrita; motivação leitora (Viana *et al.*, 2014). Na dimensão “desenvolvimento da linguagem oral” está o conhecimento lexical (significado das palavras), o conhecimento morfosintático (organização das palavras em proposições e frases), a memória de trabalho (armazenamento e gestão de informações durante curto período de tempo) e a capacidade de reflexão sobre a língua (conhecimento metalinguístico). A dimensão “conhecimentos sobre leitura e escrita” começa a ser desenvolvida muito antes do início do processo de alfabetização, sendo seus facilitadores o contato com o material escrito, o pensar sobre ele, sobre suas funções e regras. Já em relação à dimensão “motivação leitora”, é importante que cada estudante tenha, antes e durante o seu processo de aprendizagem da leitura, um “projeto de leitor”, ou seja, um objetivo para aprender a ler, pois isso lhe

possibilitará a motivação necessária para realizar o esforço que essa atividade exige (Viana *et al.*, 2014).

Inicialmente, a aprendizagem da leitura envolve processos conscientes que, aos poucos, vão se tornando automatizados. Assim, ao aprender a ler, modificações ocorrem no cérebro humano e compreender quais são essas mudanças e quais os processos cognitivos envolvidos na atividade de leitura poderá evitar dificuldades no processo de aprendizagem (Morais, 2013).

Nesse sentido, o campo das ciências cognitivas estuda a forma como as pessoas processam as informações e quais as operações mentais que realizam em cada atividade. A ciência cognitiva da leitura, especificamente, objetiva entender como as pessoas aprendem a ler e a escrever e qual é a forma mais eficaz de ensino dessas habilidades e é nesse suporte teórico que a presente tese busca se apoiar (Seabra, 2021).

A atividade de leitura inicia no olho. Enquanto passamos os olhos pelo texto escrito, por meio de pequenos movimentos (as sacadas), nosso sistema visual vai identificando as palavras (Dehaene, 2012). Esse tratamento da escrita pode se dar mediante duas vias, segundo o modelo de dupla via, a fonológica (indireta) ou a lexical (direta). Por meio da via fonológica, o leitor converte as letras em sons da fala, os fonemas. Por intermédio da via lexical, ele acessa o léxico mental ortográfico, onde estão armazenadas as representações ortográficas das palavras conhecidas e, por conseguinte, seus significados. A leitura pela via fonológica utiliza-se das regras de correspondência grafema-fonema (decodificação) e a via lexical é utilizada para a leitura de palavras já conhecidas, com a recuperação da palavra e do seu significado do léxico mental do leitor. Leitores considerados hábeis se utilizam de ambas as vias, que podem funcionar paralelamente, ou seja, leem palavras novas regulares e pseudopalavras utilizando a via fonológica e palavras frequentes ou irregulares utilizando a via lexical, que permite acessar o léxico mental do leitor, onde estão armazenadas as palavras já conhecidas por ele (Coltheart, 2013; Dehaene, 2012; Sucena; Castro, 2010; Cruz, 2007).

O primeiro passo para o domínio das habilidades de leitura é aprender a decodificar por meio da descoberta do princípio alfabético, pois nosso sistema de escrita é baseado nele. Assim, a primeira condição para aprender a ler nesse sistema é compreender que os fonemas da nossa língua são representados de maneira gráfica por letras ou por um conjunto de letras (princípio alfabético). Esses fonemas precisam tornar-se objeto de consciência por parte dos leitores quando estão aprendendo a ler. Todavia, essa tomada de consciência não é natural, precisa ser ensinada e é condição para o desenvolvimento das etapas seguintes de aprendizagem da leitura. A segunda condição para aprender a ler é dominar o código

ortográfico (conjunto de “regras” de codificação da língua oral para a língua escrita) e desenvolver, assim, a habilidade de decodificação, que é requisito para o desenvolvimento de uma leitura “automática” por meio do acesso lexical. A terceira condição é a construção do léxico mental, ou seja, o armazenamento de representações da ortografia de palavras conhecidas no cérebro. A partir disso, o leitor é capaz de acessar essas representações e, com isso, identificar as palavras rápida e automaticamente (Morais; Leite; Kolinsky, 2013; Castro, 1999; Moraes, 2013).

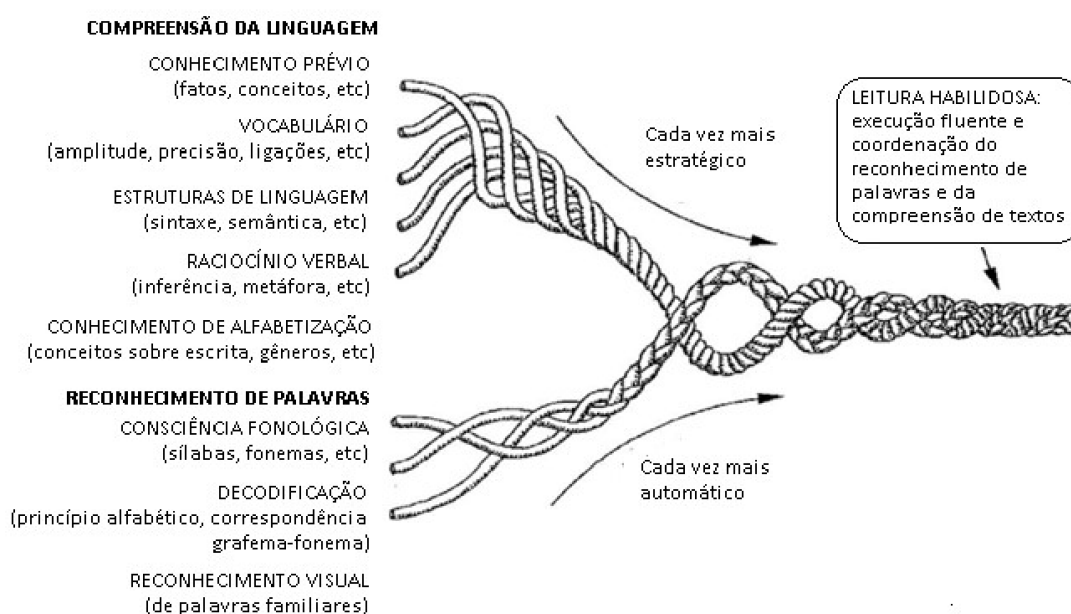
A habilidade de decodificar está relacionada a um dos tipos de processos cognitivos envolvidos na atividade de leitura, especificamente aos processos de nível inferior, que envolvem recursos como a atenção, a memória de trabalho e a consciência metalinguística (consciência fonológica, morfológica e sintática). A aprendizagem da leitura, com esses processos desenvolvidos e automatizados, pode se voltar para os processos de nível superior, ou seja, aqueles relacionados à compreensão, tais como as inferências, as estratégias cognitivas, que são inconscientes, e as estratégias metacognitivas, que são conscientes (Cruz, 2007; Soares; Emmerick, 2015).

Com o avanço dos anos escolares e, assim, com a automatização das correspondências grafema-fonema, a relevância da decodificação diminui, ou seja, as habilidades relacionadas a ela não deixam de ser importantes para a leitura, mas passam a ser insuficientes para atender às necessidades cognitivas exigidas pela complexidade dos textos, sendo necessário que a decodificação torne-se um processo automatizado, para que as demandas cognitivas do leitor possam se voltar para as habilidades de compreensão, que determinarão seu sucesso na leitura (Correa; Mousinho, 2015; Mota; Guimarães; Conti, 2015; Gough; Tumner, 1986; Spinillo, 2013).

O processo cognitivo implicado na leitura pode ser demonstrado pela equação de Gough e Tumner (1986), para a qual a Leitura Compreensiva (L) é entendida como produto da Decodificação (D) e da Compreensão Oral (C), ou seja, $L = D \times C$. Assim, se as habilidades de decodificação ou de compreensão oral forem “nulas” ($D=0$ ou $C=0$), a Leitura Compreensiva também será “nula” ($L=0$). Com isso, a decodificação (reconhecimento de palavras escritas do texto) e a compreensão oral (conhecimento de vocabulário, regras sintáticas, processos inferenciais, entre outros) são igualmente importantes para o alcance de uma leitura eficiente, contribuindo cada uma delas com aspectos específicos e complementares para o sucesso do resultado final do processo de leitura. Decodificação e compreensão oral, quando isoladas, são insuficientes para o alcance da leitura compreensiva (Gough; Tumner, 1986).

Os “fios” envolvidos nesse processo (reconhecimento de palavras e compreensão da linguagem), como se compusessem uma corda, desenvolvem-se interativamente durante a atividade de leitura. A Figura 1 ilustra essa interação entre os componentes da corda, por meio da qual, com o reconhecimento de palavras cada vez mais automático e a compreensão cada vez mais estratégica, a leitura habilidosa é alcançada (Scarborough, 2001).

Figura 1- Componentes da leitura habilidosa



Fonte: Scarborough (2001, p. 98), traduzido pela autora.

Essa leitura habilidosa é produto da interação entre os aspectos envolvidos na habilidade de decodificação/reconhecimento de palavras e na de compreensão oral. Na Figura 1, estão representados esses componentes do processo de leitura, cada um deles é composto por habilidades/“fios” específicos: a compreensão da linguagem pelos “fios” do conhecimento prévio, vocabulário, estrutura da linguagem, raciocínio verbal e conhecimento sobre a linguagem escrita, que não são conhecimentos específicos da linguagem escrita; e o reconhecimento de palavras composto pela consciência fonológica, a decodificação e o reconhecimento visual, que são conhecimentos específicos da língua escrita. Esses componentes envolvidos no processo de aprendizagem da leitura seguem se “entrelaçando”, ou seja, interagindo e, enquanto o fazem, de um lado desenvolve-se a automaticidade do reconhecimento de palavras e de outro a compreensão oral para, no fim, com seus “fios” todos unidos, alcançar-se a “leitura habilidosa”, entendida pelo autor como uma leitura fluente e

com coordenação entre reconhecimento de palavras e compreensão textual (Scarborough, 2001).

A automatização da identificação das palavras escritas permitirá que o leitor seja considerado fluente e, com essa leitura automatizada (realizada sem esforço), os recursos cognitivos e de atenção do leitor podem voltar-se para a compreensão de leitura e para o monitoramento dela. Leitores que não conseguem atingir a fluência leitora nos primeiros anos de escolarização podem apresentar dificuldades no desenvolvimento da compreensão de leitura, especialmente considerando-se a limitação de recursos cognitivos para decodificar e extrair significado ao mesmo tempo (Ferreira; Ribeiro; Viana, 2012; Viana; Borges, 2016).

Portanto, decodificação e compreensão linguística são essenciais para o alcance da compreensão leitora, mas não suficientes se não houver a automatização da decodificação. Ou seja, um leitor com alta capacidade de decodificação pode apresentar limitação na compreensão textual se sua fluência não estiver bem desenvolvida. Assim, a fluência de leitura pode ser considerada como uma mediadora na relação entre a decodificação e a compreensão leitora e, com isso, a relação entre esses componentes na Visão Simples de Leitura pode ser também explicada pelas habilidades de fluência, sugerindo, conforme evidências apontadas nos estudos de Silverman *et al.* (2012) e Cardoso-Martins e Navas (2016), a importância de também considerá-la, nesse modelo de Gough e Tunmer (1986), como uma ponte entre a decodificação e a compreensão: de um lado da ponte a precisão e a automaticidade, elementos da fluência vinculados à decodificação, e do outro lado a prosódia, elemento da fluência ligado à compreensão textual (Silverman *et al.*, 2012; Cardoso-Martins; Navas, 2016).

2.2 FLUÊNCIA DE LEITURA E SUAS DIMENSÕES

A fluência de leitura é reconhecida como a capacidade de ler textos com precisão, automaticidade e prosódia adequadas, de modo a facilitar a compreensão do material lido. O leitor que não é fluente lê de maneira monótona e tem dúvidas sobre o sentido do que leu, por não aplicar as pausas adequadas no decorrer da leitura. Ao passo que um leitor fluente faz uma leitura prazerosa e que facilita a atribuição de significados para o que foi lido (National Reading Panel, 2000; Rasinski, 2004a; Barros; Spinillo, 2019; Puliezi; Maluf, 2014).

As três dimensões da fluência de leitura (precisão, automaticidade e prosódia) são articuladas entre si. A precisão refere-se à habilidade de decodificação precisa de palavras escritas, ou seja, ler com precisão trata-se da habilidade de o leitor, ao deparar-se com

determinada sequência de letras, ser capaz de reconhecer a palavra e acessar seu significado, o que depende tanto do desenvolvimento do vocabulário quanto do conhecimento das correspondências grafema-fonema. As regras de conversão grafema-fonema precisam estar automatizadas pelo leitor para que tal processo não exija tantos recursos cognitivos e, dessa maneira, conforme vá desenvolvendo as habilidades de reconhecimento de palavras e automatizando tal habilidade, seja capaz de acessar as palavras na memória, ativando, automaticamente, as pronúncias e os significados. Uma leitura sem precisão, ou seja, na qual as palavras que são lidas não estão de acordo com o que está escrito no texto, compromete a compreensão do que se lê (Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Navas, 2021; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019; Borges; Viana, 2020).

A automaticidade, por sua vez, relaciona-se à decodificação sem esforço e suficientemente rápida das palavras, de modo que a atenção e a memória do leitor não fiquem sobrecarregadas e possam voltar-se para as atividades de compreensão. Por isso a importância de que a leitura de palavras, além de ser feita de maneira correta (com precisão), também seja realizada com velocidade adequada. Essa velocidade (número de palavras lidas por minuto) é um dos principais aspectos que caracteriza a automaticidade. Esse número também tem correlação com a compreensão de leitura, já que a facilidade/agilidade no reconhecimento de palavras permite que os recursos cognitivos e atencionais do leitor (que são limitados) possam voltar-se para as atividades de compreensão (Rasinski, 2004b; Paula, Veríssimo; Navas, 2019; Navas, 2021; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019; Borges; Viana, 2020; Kuhn, 2020; Basso *et al.*, 2018).

Por fim, a prosódia está relacionada ao uso adequado de elementos como a expressividade, a entonação, o ritmo e as pausas na leitura (silenciosa ou em voz alta), de modo a ser capaz de transmitir significado, sendo a dimensão da fluência que mais demonstra compreensão textual, já que ler com prosódia exige que o leitor ultrapasse os limites das informações explícitas no texto para ser capaz de realizar inferências (Barros; Spinillo, 2019). Os elementos prosódicos (entonação, volume adequado, ênfase, ritmo, pausas) são utilizados pelo leitor fluente no decorrer da leitura, de modo a colaborar com a atribuição de significados do texto (Rasinski, 2004a). Com isso, um bom leitor faz a leitura em voz alta parecer com a linguagem oral, o que colabora para a compreensão leitora. A prosódia tem sido identificada por diferentes autores como a conexão direta entre fluência e compreensão de leitura (Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019).

A utilização de elementos prosódicos durante a leitura dá indícios de que o leitor é capaz de monitorar e de compreender o significado do texto lido (Rasinski *et al.*, 2020). Sem essa compreensão não seria possível a aplicação dos elementos prosódicos de maneira adequada (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009). Por outro lado, leitores que realizam leituras sem expressividade provavelmente não alcançam o significado do texto por completo (Hudson *et al.*, 2020), ou seja, a compreensão de leitura influencia e é influenciada pelos elementos prosódicos.

Dessa forma, a leitura fluente pode ser entendida como a conexão entre as duas principais habilidades da leitura: decodificação e compreensão, com as dimensões precisão e automaticidade mais ligadas à decodificação e a dimensão prosódica à compreensão de leitura. Essas três dimensões estão conectadas, de modo que a leitura com automaticidade e precisão possibilita o desenvolvimento da leitura com expressividade e todas elas são essenciais para a leitura compreensiva. O reconhecimento preciso e automático de palavras é essencial para determinar a fluência de leitores iniciantes, e a prosódia é a dimensão que se destaca em leitores mais competentes. Ou seja, leitores experientes dependerão mais da expressividade na leitura do que da habilidade de reconhecimento de palavras que, nesse caso, já está desenvolvida (Rasinski, 2004a; Morais *et al.*, 2013; Barros; Spinillo, 2019).

Um leitor fluente, portanto, é aquele que tem uma leitura precisa, com velocidade e prosódia adequadas. Não basta, assim, que a leitura seja rápida, porque uma leitura rápida, sem prosódia adequada, não pode ser considerada fluente. Inclusive uma leitura rápida demais ou com problemas relacionados à ênfase, ritmo ou pontuação pode prejudicar a compreensão da leitura. Isso porque a automaticidade não representa a fluência de leitura por completo (Rasinski, 2004b; Barros; Spinillo, 2019; Puliezi; Maluf, 2014; Rasinski; Rikli; Johnston, 2009).

Por isso, para que a fluência de leitura se desenvolva, não basta que as habilidades de decodificação estejam desenvolvidas, isto é, que o leitor seja capaz de reconhecer palavras com precisão. O investimento em instrução explícita e direta para o desenvolvimento da fluência é desejável, de modo que o leitor passe a ser capaz de ler com velocidade e prosódia adequadas. Além disso, as instruções voltadas para o ensino de fluência de leitura não têm seus resultados limitados a efeitos apenas nas habilidades relacionadas à própria fluência, demonstrando benefícios também nos aspectos vinculados à compreensão de leitura, provavelmente porque essas intervenções possibilitam aos estudantes práticas na leitura que contribuem para que alcancem automaticidade no reconhecimento de palavras e, assim, a liberação de recursos cognitivos para as atividades de compreensão (Hudson *et al.*, 2020).

2.2.1 Ensino de fluência de leitura

Para o desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura e de suas dimensões, podem ser necessárias intervenções explícitas e específicas em fluência de leitura nas salas de aula e, para isso, alguns princípios são considerados, tais como: a modelagem da leitura fluente; o aumento da quantidade de tempo investido na leitura; a utilização de suporte/andaime tanto em abordagens não assistidas (leituras realizadas de maneira independente pelo aluno) quanto em assistidas (leituras realizadas com o apoio do professor ou de outro leitor mais fluente), sendo que ambas as abordagens podem ser aplicadas em leituras repetidas e essa repetição pode servir como andaime para o leitor; e a abordagem de elementos da prosódia de maneira explícita (National Reading Panel, 2000; Kuhn, 2020).

Desse modo, existem estratégias específicas que podem ser aplicadas ao ensino de fluência de leitura, entre elas a “modelagem de leitura”; a “leitura assistida”; e a “leitura repetida”, que podem ser colocadas em operação por meio de diferentes modalidades (individuais, em grupos, em pares) (Borges; Viana, 2020).

A modelagem da leitura refere-se ao “ouvir por meio da voz do outro”. Esse tipo de atividade permite perceber a leitura como algo prazeroso e, assim, promover o interesse por ela. Quando realizada pelo professor, é capaz de colaborar para a promoção da fluência e da compreensão de leitura dos alunos, isso porque o aluno, antes de ser um leitor fluente, precisa perceber como é uma leitura fluente. É necessário, por exemplo, que ele perceba que ler bem não é ler rápido e essa modelagem da leitura o permitirá notar tal aspecto, ou seja, perceber que o leitor fluente lê de maneira precisa, com velocidade e expressividade adequadas para facilitar o alcance da compreensão. A modelagem permitirá, ainda, que o estudante repare que, no decorrer da leitura, pode-se “criar sentidos” para o que está sendo lido por meio da prosódia (utilização da expressividade, entonação, pausas, aplicação das pontuações). Quando o professor se oferece como modelo de leitor fluente, ele ajuda seus alunos a perceberem quão importante é a realização da leitura por “unidades de sentido”, ou seja, fazer soar a leitura das frases de um texto como se “conversassem” entre si, de modo a colaborar com a compreensão. As leituras em coro, aos pares ou em eco são estratégias de modelagem que podem ser aplicadas, especialmente quando se pretende mais participação dos estudantes, a fim de que avancem para além da atividade de apenas observarem o modelo (Borges; Viana, 2020).

Relevante destacar que a modelagem tem papel essencial no desenvolvimento da leitura com expressividade, isso porque, ao ouvir um leitor fluente ler de modo expressivo e significativo, o estudante consegue aprender a interpretar oralmente o texto. Assim, é fundamental que pais e professores leiam para as crianças, isso possibilitará o aumento do vocabulário delas, o desenvolvimento da compreensão e da motivação para a leitura (Rasinski, 2004a).

Para a formação de leitores que compreendam o que leem, é importante que as práticas escolares estejam voltadas para esse sentido. A escola é o espaço onde materiais e práticas de leitura de qualidade e modelos de leitores fluentes precisam estar disponíveis, especialmente ao se considerar que, por vezes, os estudantes podem estar inseridos em contextos que não possibilitem a eles tais acessos, sendo a escola o único espaço que lhes ofertará experiências leitoras eficazes, diversidade textual e modelos de leitores proficientes (Brasil, 1997).

Outra estratégia que colabora para o desenvolvimento da fluência de leitura é a leitura assistida: uma modalidade na qual o leitor ouve a leitura do texto enquanto também o lê e, por meio do apoio de um leitor experiente, é conduzido ao alcance da autonomia leitora. Dessa forma, a leitura assistida pode ser considerada a ligação entre a modelagem de leitura e a leitura autônoma. Nela, o professor exerce o papel de elemento de apoio para seus alunos. Há duas variantes da leitura assistida: leitura em eco e leitura em pares. Na leitura em eco, o professor faz a leitura do texto em partes, de modo que os estudantes possam repeti-las. Depois dessa “leitura modelo”, os alunos são incentivados a ler o texto novamente ou mesmo a fazer a leitura em eco, com ou sem a ajuda do professor. Quando o nível de fluência adequado for alcançado por eles, avançam para a próxima parte do texto. Com esse tipo de estratégia, que ajuda a modelar expressividade e ritmo adequado da leitura e que destaca pausas, entonações e aplicação dos sinais de pontuação, os alunos vão, aos poucos, adquirindo confiança para ler em voz alta e tornam-se autônomos. A leitura em pares, por sua vez, é uma estratégia na qual um aluno lê parte de um texto e o seu par acompanha essa leitura (em silêncio), intervindo/dando apoio quando necessário, ou seja, ajudando seu par a desenvolver fluência de leitura. Considerando-se a característica dessa estratégia, é interessante que leitores fluentes possam fazer par com leitores menos fluentes ou que ambos estejam no mesmo nível de fluência para, juntos, relerem um texto com o qual já tiveram contato (Borges; Viana, 2020).

A leitura repetida, por sua vez, é o tipo de estratégia que colabora para o desenvolvimento do reconhecimento de palavras, para a precisão da leitura, para a sua automaticidade e expressividade, para uma leitura com significado, para sua compreensão e para a confiança do

leitor em sua própria atividade leitora. Isso porque, relendo um mesmo texto, ele identificará com mais facilidade a ortografia das palavras e isso liberará recursos cognitivos e de atenção para a compreensão do texto. Além disso, essas leituras possibilitam que o leitor atente para as diferentes informações contidas no texto a cada nova repetição, facilitando sua compreensão. As leituras repetidas, contudo, para que não se tornem sem sentido, precisam ter objetivos claros para os estudantes, por exemplo: pode-se propor uma leitura de atuação para determinado público (colegas da própria turma ou de outras turmas, funcionários da escola, pais ou familiares), o que exigirá ensaio e, assim, releitura do texto; ou ainda do emprego de estratégias de leitura repetida como a leitura em coro/grupo, ou seja, leitura oral de um texto em conjunto, esse tipo de estratégia colabora para o desenvolvimento da fluência, assim como da motivação do leitor e da confiança em sua própria leitura, além de permitir que estudantes que têm dificuldades e sentem-se inseguros para ler possam apoiar-se na leitura em grupo para desenvolver sua fluência (Borges; Viana, 2020; Hudson *et al.*, 2020).

O ensino de cada uma dessas estratégias pretende contribuir com o desenvolvimento dos componentes da fluência de leitura (precisão, velocidade e prosódia) que, são essenciais para a constituição de leitores habilidosos, que leem com fluência e compreensão.

2.3 COMPREENSÃO DE LEITURA

Para ser um leitor habilidoso, que constrói sentidos/significados para o que lê, é essencial que, além de decodificar, o sujeito compreenda o que leu, por meio do relacionamento do conteúdo lido com os seus conhecimentos prévios, porque “não se aprende a ler e depois a compreender, aprende-se, ou não, a ler e a compreender” (Gomes; Boruchovitch, 2015, p. 117). Essa afirmação contém a visão de leitura como atividade cognitiva de grande complexidade, para a qual não é possível ler sem acessar o significado do que se está lendo (Gomes; Boruchovitch, 2015). Considerando essa perspectiva, adota-se aqui como princípio que “ler é compreender” (Viana *et al.*, 2010, p. 3), ou ainda, que “ler equivale a ler compreensivamente” (Marcuschi, 2008, p. 239), sendo a leitura vista como uma constante forma de apropriação e de produção de sentidos e não como simples extração de conteúdos disponíveis no texto (Viana *et al.*, 2010; Marcuschi, 2008; Giasson, 1993).

A leitura compreensiva envolve a atribuição de significados, o estabelecimento de relações entre os enunciados do texto, a integração de informações, a realização de inferências, a seleção das informações relevantes, a organização mental para construção de

conhecimentos e o acionamento de conhecimentos prévios do leitor (Gomes; Boruchovitch, 2015).

Fatores linguísticos (sintáticos, semânticos, lexicais e as habilidades de decodificação) e fatores cognitivos (memória de trabalho, capacidade de monitoramento e de realização de inferências) estão envolvidos na leitura e determinam a diferença entre leitores hábeis e menos hábeis. Assim, é preciso ter desenvolvida a capacidade de acessar os significados das palavras encontradas no decorrer da leitura, ou seja, o acesso ao léxico precisa estar automatizado, assim como o processamento semântico das palavras. Contudo, a amplitude do vocabulário do leitor e a sua capacidade de acesso lexical não garantem a compreensão, até porque nem só de informações explícitas se faz a compreensão textual, e é por isso que é tão importante a capacidade de realização de inferências. A sintaxe também é fundamental para o alcance da compreensão textual, considerando-se a importância do conhecimento sobre o uso adequado das normas gramaticais da língua no decorrer da leitura, isso igualmente contribuirá para a compreensão do que está sendo lido (Roazzi *et al.*, 2015).

No campo dos fatores cognitivos, a memória de trabalho precisa estar com recursos disponíveis para a realização dos processos cognitivos envolvidos na compreensão. Para tal, é essencial que as habilidades de reconhecimento de palavras estejam automatizadas. É a memória de trabalho que armazena, temporariamente, as informações do texto e os conhecimentos prévios relacionados a ele (que estavam armazenados na memória de longo prazo), de modo que o leitor possa construir, no decorrer da leitura, a compreensão textual do que está lendo, isto é, o modelo mental do texto (integração de informações do texto com conhecimentos prévios do leitor). Uma memória de trabalho sobrecarregada com outras informações pode afetar a compreensão de leitura (Roazzi *et al.*, 2015).

No que se referem às inferências, essas são habilidades também cognitivas e essenciais para a compreensão leitora. As inferências são influenciadas pela quantidade e pela qualidade dos conhecimentos prévios do leitor, pois sua variedade pode ser o ponto de partida para a realização de mais inferências a partir do que está sendo lido (Roazzi *et al.*, 2015).

A metacognição (capacidade de monitoramento) refere-se, especificamente, à habilidade de refletir sobre seus próprios processos mentais, conhecer suas atividades cognitivas e a capacidade de controle e de avaliação consciente sobre elas. Sendo assim, o conhecimento metacognitivo é a capacidade que o sujeito tem de reconhecer o funcionamento de seu próprio sistema cognitivo. Esse monitoramento da leitura é fator importante para a realização da avaliação, pelo leitor, da própria compreensão, ajudando-o a perceber suas dificuldades durante a realização da leitura e, com isso, a escolher as estratégias adequadas

para avançar na sua compreensão. O monitoramento adequado é o que torna possível essa seleção e a utilização das estratégias de “correção” (Roazzi *et al.*, 2015).

Nesse sentido, a leitura compreensiva não é a simples transmissão de informações de um texto/autor para o leitor. Compreender é um processo estratégico, reflexivo e flexível, que mobiliza inferências e interações diversas e opera seleções, reordenações e reconstruções durante a leitura (Marcuschi, 2008). Isso porque, primeiramente, o texto não é um produto acabado, ao contrário, está constantemente em elaboração e possibilita diversas opções de compreensão e, em segundo lugar, porque o leitor é ativo no processo de compreensão, ele interage constantemente com o texto durante a leitura e produz sentidos, que são resultado da relação entre o texto, o autor e o leitor. Desse modo, diferentes leitores poderão ter compreensões diversas relacionadas a um mesmo texto, especialmente influenciadas pelos seus conhecimentos prévios, que são distintos. O leitor acessa, portanto, as informações do texto e, a partir delas, considera seu contexto para construir uma nova representação daquilo que leu. A compreensão é, assim, uma atividade inferencial (Marchuschi, 2008).

Portanto, compreender depende da construção, pelo leitor, de uma representação mental coerente e global do texto. Por essa razão, as informações disponíveis no texto e os conhecimentos prévios do leitor devem ser integrados no decorrer da leitura para que a compreensão seja alcançada. Ou seja, o leitor, enquanto lê, atribui sentido às palavras com base no contexto do texto e da leitura e interpreta esse material, considerando seus conhecimentos prévios. Ler é, assim, um processo interativo no qual o texto interfere nos conhecimentos do leitor que, por sua vez, modifica os sentidos do texto e o interpreta, o que, mais uma vez, altera seus conhecimentos. A compreensão é influenciada tanto por informações armazenadas em sua memória quanto por experiências adquiridas em momentos anteriores de leitura, esses “conhecimentos anteriores” são ativados enquanto o leitor decodifica as palavras e compreende o que está lendo. Sem essa ativação do conhecimento anterior, o leitor não é capaz de compreender o texto. Por isso, quanto mais experiências anteriores adequadas o leitor ativar durante sua leitura, melhor será sua compreensão (Roazzi *et al.*, 2015; Gomes; Boruchovitch, 2015).

2.3.1 Como se processa a compreensão de leitura?

Existem alguns modelos com os quais é possível explicar a forma como a compreensão leitora é processada enquanto se lê. A leitura é, de acordo com esses modelos, o resultado da construção, pelo leitor, de uma representação mental do texto, com a integração

de unidades menores dele. Nessa atividade, o leitor faz a síntese e a integração das informações textuais aos seus conhecimentos anteriores (Corso; Sperb; Salles, 2013).

Esses modelos podem ser: modelos ascendentes (*bottom-up*), descendentes (*top-down*) e interativos. Os ascendentes vinculam-se às habilidades de decodificação, considerando que a compreensão leitora tem seu ponto de partida na decodificação e segue uma sequência específica que inicia nas letras, passa para os sons, depois para as palavras, para as frases, até chegar ao significado. Nesse modelo, a leitura ocorre, portanto, de maneira linear e em ordem fixa, de modo que o leitor tem papel passivo nesse processo (seus conhecimentos prévios e sua capacidade de escolha de estratégias cognitivas não são valorizados). Já os modelos descendentes focam mais nos conhecimentos prévios e menos na informação textual. Nesse modelo, a leitura acontece no sentido das unidades globais para as mais específicas. O leitor possui papel mais ativo na sua atividade de compreensão de leitura, pois toma por base seus conhecimentos prévios e aspectos contextuais para compreender o texto. Logo, enquanto no processo ascendente a compreensão está focada no texto, no descendente o foco está no leitor. No modelo interativo o que se dá é a interação dos dois modelos (*bottom-up/top-down*) para o alcance da compreensão. Isso quer dizer que para esse modelo tanto as informações textuais quanto as que o leitor traz como experiência são importantes para a construção do significado do que leu, ou seja, há uma interação entre o leitor e o texto. Um leitor eficiente processa a leitura por meio desse modelo, adaptando-se às necessidades textuais e contextuais de sua leitura, isso porque uma compreensão leitora eficiente exige o envolvimento tanto de estratégias ascendentes como descendentes. Para o modelo interativo, o processo de compreensão de leitura é produto de uma relação interativa e bidirecional entre os aspectos envolvidos nos modelos *bottom-up* e *top-down* (Roazzi; Hodges; Nobre, 2019), e é esse modelo que sustenta a presente pesquisa.

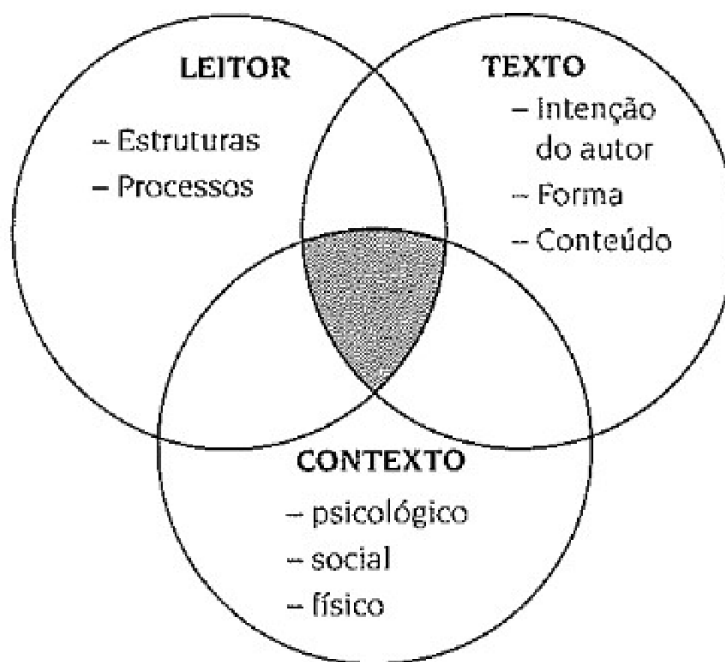
Um exemplo de modelo interativo de compreensão de leitura bastante reconhecido no campo da Psicologia Cognitiva é o Modelo de Construção-Integração de Kintsch e van Dijk (1978, 1983), com o qual se pode explicar diferentes níveis de processamento textual. Segundo esse modelo, considerado como um “modelo estratégico”, existe um nível inicial (linguístico), que trata do processamento de palavras e de frases e tem apoio na estrutura de superfície do texto. O que significa, primeiramente, que o leitor precisa saber decodificar/reconhecer palavras, esse é um nível de “superfície”, em que o leitor ainda tem dificuldades para compreender o sentido do texto. Depois dessa etapa, é necessário que os significados dessas palavras se relacionem, com o objetivo de formar as “unidades de ideias”, no que se denomina “microestrutura do texto”; mas essa “microestrutura” não garante que o

leitor será capaz de acessar o significado do texto e é por isso que, no decorrer da leitura, os significados das palavras e a microestrutura precisam se organizar dentro do que se chama de “macroestrutura”, que é uma estrutura dita “global” acerca do que foi lido. A microestrutura e a macroestrutura, unidas, vão formar o “texto-base” que, esse sim, trará o significado do texto, o entendimento do seu conteúdo explícito, ou seja, a compreensão superficial do texto. Esse entendimento sobre o que está explícito no texto, por fim, será o instrumento para construir o “modelo mental/situacional”, que exige a integração entre as informações textuais, os conhecimentos prévios e objetivos de leitura do leitor (Corso; Sperb; Salles, 2013; Kintsch; Rawson, 2013; Soares; Emmerick, 2015; van Dijk; Kintsch, 1983).

Tratando, ainda, sobre o Modelo de Construção-Integração, é importante destacar que ele está organizado em duas fases: a fase da construção de uma representação e a fase da integração das informações textuais com os conhecimentos anteriores do leitor. Na fase da construção, a partir do significado das palavras e das frases lidas, representações mentais se formam em um nível local, ainda de maneira desordenada. Na fase da integração, as novas informações integram-se aos conhecimentos prévios do leitor. Além disso, três aspectos são considerados essenciais nesse modelo: os elementos do texto, o leitor e a interação entre eles. O leitor, para compreender o texto, dar significado e formular hipóteses provisórias sobre ele, manipula informações de nível linguístico, cognitivo e contextual. As hipóteses podem ser confirmadas ou descartadas ao longo da leitura, até que se chegue a uma “representação mental” coerente e possível do texto (texto-base). Paralelamente à construção do texto-base, ativa-se na memória o “modelo situacional” e quanto mais modelos de situação o leitor ativar mais eficiente será sua compreensão. Desse modo, segundo esse modelo, para alcançar a compreensão o leitor precisa ir além do “texto-base”, construir o modelo mental e conectar as informações textuais com seus conhecimentos prévios, que têm importância essencial para o desenvolvimento da compreensão de leitura (Corso; Sperb; Salles, 2013; Farias, 2000; Soares; Emmerick, 2015; Roazzi *et al.*, 2015).

Outro exemplo de modelo interativo de compreensão é o proposto por Giasson (1993), que também considera a importância dessa interação entre “texto” e “leitor” para a construção do sentido da leitura, incluindo ainda a variável “contexto” nessa relação (Figura 2).

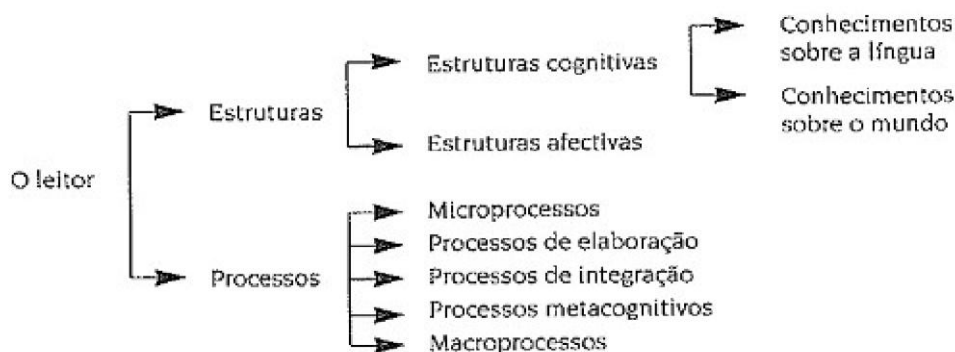
Figura 2 - Modelo de compreensão leitora de Giasson



Fonte: Giasson (1993, p. 21).

A variável “texto” contempla aspectos como conteúdo, forma, gênero literário e a intenção do autor. A variável “contexto” está relacionada às condições do leitor durante a atividade de leitura, tais como o contexto psicológico (aspectos motivacionais, intenções de leitura e interesses do leitor), contexto físico (temperatura no ambiente, qualidade dos materiais disponíveis, ruídos etc.) e o contexto social (interações que acontecem durante a leitura, entre o professor e o aluno, entre os próprios alunos etc.). Finalmente, na variável leitor, estão envolvidas as estruturas cognitivas e afetivas do leitor e seus processos de leitura, que permitem o alcance da compreensão textual. Esse leitor é entendido como um sujeito ativo na atividade leitora, que estabelece constante relação e cria sentidos para o texto, por meio da integração entre informações textuais, seus conhecimentos prévios e suas intenções de leitura. Ele é considerado como a “variável” mais complexa do modelo, já que o sujeito precisa utilizar diversas estruturas cognitivas e processos durante sua leitura para alcançar a compreensão. A Figura 3 apresenta essa visão das estruturas cognitivas e afetivas e dos processos cognitivos envolvidos na variável leitor (Giasson, 1993).

Figura 3 - Variável leitor - suas estruturas e processos



Fonte: Giasson (1993, p. 25).

As “estruturas” são as características do leitor (o que ele é) e estão divididas em cognitivas e afetivas. As estruturas cognitivas são resultado de experiências anteriores do leitor, relacionando-se aos seus conhecimentos sobre a língua (conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos) e sobre o mundo, ambos essenciais para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura. Os conhecimentos sobre a língua são desenvolvidos naturalmente, até mesmo antes do início do processo de aprendizagem da leitura, e os conhecimentos sobre o mundo são produto das experiências anteriores do leitor e permitem o estabelecimento de relações entre novas informações acessadas durante a leitura e os conhecimentos que o leitor já possuía. As estruturas afetivas estão vinculadas aos interesses e às atitudes do leitor frente à leitura (aquilo que ele quer fazer). Portanto, a depender da sua afinidade com o tema do texto, o leitor demonstrará maior ou menor interesse pela leitura (Giasson, 1993).

No que se refere aos processos, tratam-se de habilidades necessárias para alcançar a compreensão textual (o que o leitor faz durante a leitura). São operações que agirão sobre as estruturas cognitivas e afetivas anteriormente mencionadas, com o objetivo de alcançar a representação mental do que foi lido. Ao ler, o leitor ativará seus conhecimentos prévios e seus interesses e, esses, por sua vez, ativarão os processos e as estratégias da leitura. Entre esses processos estão os microprocessos, os processos de integração, os macroprocessos, os processos de elaboração e os metacognitivos (Giasson, 1993; Català *et al.*, 2001; Viana *et al.*, 2010).

Os microprocessos estão relacionados aos processos básicos de leitura, como reconhecimento de palavras e seus significados e compreensão morfossintática; estão localizados, dentro dos níveis de processamento textual de Kintsch e van Dijk (1978, 1983), no nível inicial/linguístico. Na sequência, os processos de integração relacionam-se ao

significado das frases e à hierarquização/organização das informações lidas, tendo como base os referentes e conectores que possibilitam relacionar as frases, indicar coesão e buscar compreensão de informações explícitas e implícitas, o que seria, para o modelo de Kintsch e van Dijk, a microestrutura do texto. Em continuidade, os macroprocessos localizam-se no nível do texto (compreensão do texto em sua integralidade), responsabilizando-se pela identificação do tipo e estrutura textual, pela construção do resumo e identificação da ideia principal que, para Kintsch e van Dijk, trata-se do “texto-base”. Ainda, os processos de elaboração relacionam-se àquilo que está “para além do texto”, isto é, a integração de informações textuais com conhecimentos anteriores e, por isso, são esses processos os responsáveis pela atividade inferencial do leitor, o que se assemelha ao “modelo situacional” proposto por Kintsch e van Dijk. Por fim, o modelo proposto por Giasson (1993) inclui, também, os processos metacognitivos, que dizem respeito àquilo que o leitor conhece sobre a leitura e à sua capacidade de perceber a perda de compreensão e de utilizar estratégias para solucioná-la (Català *et al.*, 2001; Giasson, 1993; van Dijk; Kintsch, 1983).

Em ambos os modelos, o de Kintsch e van Dijk (1978, 1983) e o de Giasson (1993), podemos afirmar que os autores entendem a compreensão de leitura como o resultado da construção, pelo leitor, de representações mentais sobre o texto lido, integrando as informações do texto aos seus conhecimentos anteriores e, ainda, aos seus objetivos/intenções de leitura. Para esses modelos, tanto as informações do texto quanto as que o leitor traz de suas experiências anteriores, são importantes para a construção do significado da leitura. Sendo assim, a compreensão do material lido se constitui na interação entre texto e leitor, com um leitor ativo nessa atividade, que se relaciona e cria sentidos para o que está lendo, por meio de diferentes processos cognitivos e metacognitivos.

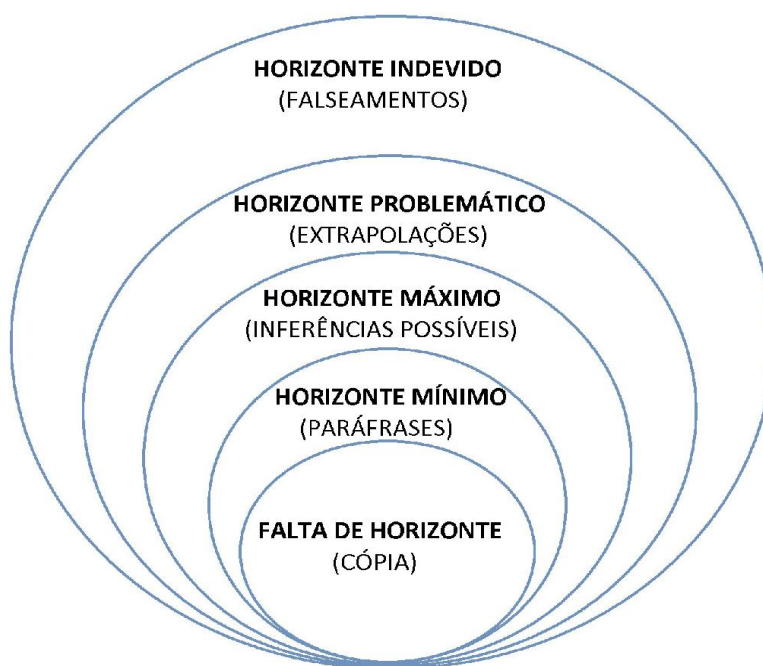
2.3.2 Processos cognitivos e metacognitivos da compreensão de leitura

O leitor é o responsável por relacionar seus conhecimentos prévios às informações do texto de modo a alcançar o sentido daquilo que leu e, para isso, os processos cognitivos precisam entrar em ação. Essa “produção de sentido” a ser realizada pelo leitor é o que se denomina como “inferência”, um processo cognitivo da atividade de compreensão leitora que é responsável justamente pela compreensão daquilo que o autor não deixou explícito no texto (as informações implícitas). A realização de inferências é essencial para que o leitor acesse o sentido do que leu, já que o autor de um texto, em geral, não consegue deixar explícitas todas as informações necessárias à compreensão. Considerando essa interação, o sentido de um

texto não se limita ao próprio texto, nem ao seu autor, nem mesmo ao leitor; mas, sim, à relação estabelecida entre eles. Portanto, a compreensão da leitura não é retirada do texto, mas guiada por ele. Essa compreensão, para ser considerada eficiente, precisa ser fruto da elaboração, pelo leitor, de representações mentais coerentes com o que o texto lido pretendia “informar”. Essa coerência permitirá a compreensão profunda da leitura pelo leitor, a qual dependerá da integração eficiente dos conhecimentos anteriores às informações textuais. Desse modo, nem toda compreensão é “permitida”, o sentido produzido pelo leitor não pode contradizer a “verdade” do texto (Marcuschi, 2008; Giasson, 1993; Català *et al.*, 2001; Hodges; Nobre, 2012; King, 2007).

Nesse sentido, Marcuschi (2008) adota um diagrama (Figura 4) para explicar os “horizontes”, ou modos de ler, que podem estar presentes na atividade de compreensão. Segundo o autor, são cinco os “horizontes”: a falta de horizonte, no qual o leitor limita a sua compreensão de leitura à repetição das informações explícitas no texto; o horizonte mínimo, em que o leitor repete informações textuais, com a realização de apenas algumas interferências, ou seja, diz o mesmo, mas com outras palavras; o horizonte máximo, nesse a realização de inferências atinge as informações implícitas do texto; o horizonte problemático, que ultrapassa o texto e envolve formas de ler pessoais; e, o horizonte indevido, que representa as leituras indevidas (Marcuschi, 2008).

Figura 4 - Horizontes da compreensão



Fonte: Adaptada de Marcuschi (2008, p. 258).

O horizonte máximo seria, para o autor, o “modo de ler” ideal para o alcance de uma compreensão leitora eficiente/coerente. Nessa perspectiva, segundo Marcuschi (2008), compreender é inferir e, sendo a inferência um processo cognitivo, a compreensão leitora também o é. A habilidade de compreender está diretamente relacionada, segundo o autor, à habilidade de estabelecer inferências, um processo de alto nível envolvido na atividade de compreensão (Marcuschi, 2008; Soares; Emmerick, 2015).

Além disso, uma leitura compreensiva exige reflexão sobre o texto e realização de atividades de controle e de monitoramento, ou seja, processos metacognitivos (outro processo de alto nível da compreensão leitora). Esse nível metacognitivo é o responsável pelo controle e pelo monitoramento do nível cognitivo. Por meio dos processos de metacompreensão o leitor é capaz de monitorar sua própria compreensão e identificar suas dificuldades para alcançá-la. Assim, enquanto a cognição tem o papel de mobilizar funções psíquicas e psicomotoras no decorrer da leitura, a metacognição encarrega-se de monitorar, controlar, planejar e avaliar essa atividade de maneira consciente, com o objetivo de alcançar uma leitura eficiente (Gough; Tunmer, 1986; Coelho; Correa, 2017; Hodges; Nobre, 2012; Soares; Emmerick, 2015; Gomes; Boruchovitch, 2015; Oliveira; Boruchovich; Santos, 2015; Pinheiro; Guimarães, 2015).

Um leitor habilidoso utilizará tanto suas habilidades cognitivas quanto as metacognitivas no decorrer da leitura, sendo as cognitivas influenciadas pelas habilidades metacognitivas e metalinguísticas, ou seja, pela capacidade do leitor de refletir e de controlar sua própria atividade leitora, de monitorar seus processos cognitivos, de refletir sobre o texto e de perceber suas dificuldades de compreensão (Català *et al.*, 2001; Hodges; Nobre, 2012).

Para que a leitura eficiente seja possível, é necessário que os processos cognitivos nela envolvidos fiquem claros para o leitor, por meio do ensino explícito não só das habilidades de decodificação, mas, também, das habilidades de compreensão de leitura, porque compreender não é uma atividade que se desenvolve apenas com a identificação de informações no texto, exige interação entre autor-texto-leitor e construção de sentidos por meio da realização de inferências, isto é, do relacionamento de conhecimentos prévios com as informações presentes no texto (Giasson, 1993; Moraes, 2013; Marcuschi, 2008).

Esses processos cognitivos e metacognitivos do leitor vinculam-se a determinadas estratégias a serem adotadas por ele no decorrer da leitura e têm por objetivo conduzi-lo ao alcance da compreensão do material lido.

2.3.3 Estratégias de compreensão leitora

Quando lemos um texto, temos por objetivo compreendê-lo e, para tal, nossas capacidades cognitivas e linguísticas são aplicadas na atividade de leitura. Essa atividade exige a seleção, pelo leitor, de estratégias adequadas de compreensão para cada texto. O sistema cognitivo do leitor, que considera seus conhecimentos anteriores, é que fará a avaliação acerca de quais estratégias cognitivas e metacognitivas devem ser aplicadas em cada situação para que possa alcançar a compreensão. As estratégias cognitivas são aquelas vinculadas às habilidades de organizar, de integrar e de verificar informações, são aplicadas de maneira inconsciente pelo leitor e com a intenção de atingir determinado objetivo de leitura. Já as estratégias metacognitivas relacionam-se às habilidades de planejar, de controlar, de monitorar e de avaliar a leitura e o próprio pensamento, são adotadas de maneira consciente, também com o fim de se alcançar um objetivo de leitura. Sendo assim, as estratégias metacognitivas são responsáveis por monitorar as cognitivas. A compreensão do leitor será influenciada pelas estratégias por ele escolhidas, sendo as mais eficazes aquelas que levam à reflexão intencional sobre o texto e sobre seus próprios processos de compreensão. Por isso a relevância do incentivo à utilização, pelo leitor, dessas estratégias metacognitivas, pois o monitoramento do próprio processo de aprendizagem tem fundamental importância para o desenvolvimento dele (Morais, 2013; Gomes; Boruchovitch, 2015; Hodges; Nobre, 2012; King, 2007; Carvalho; Joly, 2010; Pinheiro; Guimarães, 2015).

Segundo Solé (1998), as estratégias de compreensão de leitura podem ser definidas como “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 70). Logo, se são consideradas procedimentos que envolvem aspectos cognitivos e metacognitivos do leitor, as estratégias de compreensão precisam ser ensinadas, mas não como uma “receita”, inflexível, justamente pela necessidade de que sejam aplicadas para a análise dos problemas e para, com flexibilidade, encontrar soluções para eles. A compreensão do leitor tem significativa dependência das estratégias que ele utiliza para compreender o que lê e para perceber suas falhas de compreensão. São essas estratégias que permitirão que o leitor planeje sua leitura e compreenda sua condição (motivação e interesse) em relação a ela. Tais estratégias ainda possibilitarão o controle da própria leitura e a tomada de decisões em relação aos seus objetivos com o texto lido (Solé, 1998).

O leitor habilidoso utiliza-se dessas estratégias de maneira automática e inconsciente. Ele só ativará o “modo estratégico” (de consciência da própria compreensão) quando estiver diante de uma dificuldade na atividade de leitura e compreensão, momento no qual adotará algumas ações específicas para “solucionar o problema”: releitura de alguns trechos do texto, retomar suas previsões, entre outras. Desse modo, é essencial que o leitor seja capaz de questionar sua própria compreensão, relacionar seus conhecimentos prévios com o conteúdo do texto, questionar e até mesmo reformular tais conhecimentos anteriores, elaborar generalizações que possam ser aplicadas em outros contextos, entre outras habilidades (Solé, 1998).

O desenvolvimento desse “modo estratégico” de compreensão aparece na já exposta “imagem da corda” (Figura 1) de Scarborough (2001), igualmente como um componente essencial para a formação de um leitor habilidoso. Em interação com os “fios” que compõem o reconhecimento de palavras cada vez mais automático, os “fios” da compreensão vão se entrelaçando e construindo uma leitura cada vez mais estratégica, até alcançar a leitura habilidosa.

Leitores competentes fazem uso de diversas estratégias antes, durante e após a leitura. As estratégias aplicadas antes da leitura têm por objetivo a ativação de conhecimentos anteriores relacionados ao tema que será trabalhado no texto a ser lido, além de objetivar a motivação do leitor para a leitura e ajudá-lo a visualizar a estrutura e a organização textual. Pode-se, aqui, mencionar as seguintes estratégias relacionadas a esse momento: acessar conhecimentos que ele já possui e relacioná-los ao texto; analisar títulos, subtítulos, gráficos e figuras; formular questionamentos iniciais; elaborar hipóteses sobre o conteúdo do texto ou sua estrutura; fazer previsões e antecipações. Durante a leitura, as estratégias utilizadas objetivam a construção do significado da leitura e entre elas podem estar: conferência de hipóteses iniciais; identificação de informações relevantes e secundárias; percepção do que está claro ou não no texto para o leitor; realização de inferências; compreensão de analogias; realização de anotações, releituras e destaques; seleção de informações; e, identificação de ideias principais. Finalmente, depois da leitura ainda há estratégias a serem utilizadas, tais como: voltar ao texto; problematizá-lo; analisar a própria compreensão; avaliar se atingiu seus objetivos e se suas previsões foram confirmadas; refletir sobre o que compreendeu do texto; e sintetizar as ideias principais (Gomes; Boruchovitch, 2015).

A utilização das estratégias em cada uma dessas etapas não necessariamente terá limites claros, ou seja, essas estratégias podem ser empregadas nos diferentes momentos, mas, de modo geral, “antes da leitura” é preciso que o leitor sinta-se motivado para tal atividade e,

para isso, é necessário que conheça seus objetivos, que se sinta capaz e interessado em fazê-la e que a atividade seja desafiadora, real e prazerosa para ele. Outra ação importante é a ativação dos conhecimentos prévios do leitor, pois esses conhecimentos influenciam significativamente o sentido que será dado ao conteúdo lido. O estabelecimento de previsões também é outra estratégia que merece ser considerada nessa etapa que antecede a leitura, especialmente porque essas previsões, por si sós, poderão ser a motivação para que os leitores leiam para confirmá-las, ou não, e isso faz com que a leitura tenha objetivo. Ainda outra estratégia a ser considerada nessa etapa (“antes da leitura”) é o incentivo às perguntas dos leitores, ou seja, o incentivo à sua capacidade de questionar ou se autoquestionar e direcionar sua atividade de leitura e isso colabora, inclusive, com a ativação de conhecimentos prévios, com a tomada de consciência sobre eles e, além disso, com o estabelecimento dos próprios objetivos de leitura. Todas essas estratégias estão intimamente relacionadas umas com as outras e sua localização no momento “antes da leitura” não deve ser interpretada como fixa/estática. A ideia é que esse momento “anterior à leitura” possibilite ao leitor perceber a utilidade da leitura, que se sinta interessado, seguro e motivado em realizá-la, que seja ativo no processo, que perceba o objetivo pretendido com ela e que leve em consideração suas expectativas, seus questionamentos e seus conhecimentos (Solé, 1998).

Durante a leitura, momento no qual acontece a maior parte do processo de compreensão, as seguintes estratégias podem ser consideradas: elaboração de previsões e de perguntas sobre o texto lido, esclarecimentos acerca de possíveis dúvidas sobre ele e resumo de suas ideias. Todas elas com o objetivo de fazer com que o leitor possa ser ativo no seu processo de leitura e capaz de controlar sua compreensão. A ideia é que essas estratégias sejam aplicadas por meio de leituras compartilhadas, ou seja, atividades de leitura que envolvam a participação ativa tanto do professor quanto dos alunos e nas quais os estudantes vão assumindo, progressivamente, o controle de sua atividade de compreensão de leitura (Solé, 1998).

Por fim, após a leitura, podem ser aplicadas estratégias como a localização da ideia principal do texto, a confecção de resumos e a formulação de respostas a perguntas. Todas essas estratégias são construídas no decorrer da leitura, mas podem continuar sendo elaboradas, também, como resultado dela. Além disso, estão interligadas, sendo a ideia principal a base para a realização, pelo leitor, de atividades relacionadas ao texto, incluindo a elaboração de resumos (Solé, 1998).

As estratégias de compreensão de leitura estão vinculadas a alguns componentes da compreensão leitora. Esses componentes relacionam-se aos processos cognitivos e

metacognitivos da compreensão: processos literais, de reorganização, inferenciais e críticos, além daqueles vinculados ao ensino de estratégias para alcançar os anteriormente mencionados, processos de metacompreensão (Català *et al.*, 2001). O componente literal relaciona-se ao reconhecimento das informações explícitas no texto e, desse modo, aos macroprocessos da compreensão leitora do modelo de Giasson (1993). A reorganização objetiva, por sua vez, sistematizar, esquematizar ou resumir informações textuais e, com isso, também está no campo dos macroprocessos da compreensão. O componente inferencial entra em ação mediante a ativação de conhecimentos anteriores do leitor e seu relacionamento com as informações textuais, com a construção de suposições baseadas no texto, que objetivam chegar a determinadas conclusões sobre o que foi lido, vinculando-se, assim, aos processos de elaboração de Giasson (1993), isto é, àquilo que vai para além do texto. Já o componente da compreensão crítica visa a colaborar com a emissão de opiniões e a realização de deduções sobre o texto lido e, dessa forma, também está ligado aos processos de elaboração. Por fim, a metacompreensão diz respeito à capacidade do leitor de tomar consciência de seus próprios mecanismos de controle para o alcance da compreensão textual e, com isso, relaciona-se, no modelo de Giasson (1993), aos processos metacognitivos do leitor (Català *et al.*, 2001; Giasson, 1993).

O Quadro 1, a seguir, apresenta as estratégias propostas por Català *et al.* (2001), que serão aplicadas durante a atividade de compreensão leitora e que são vinculadas a cada um dos componentes apresentados no parágrafo anterior.

Quadro 1 - Componentes e estratégias de compreensão de leitura

COMPONENTE	ESTRATÉGIAS
LITERAL	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir informações relevantes de secundárias no texto. • Identificar ideia principal do que foi lido. • Notar as relações de causa e efeito. • Seguir instruções. • Perceber a sequência de determinada ação. • Identificar elementos de uma comparação. • Identificar analogias. • Perceber sentido de palavras com mais de um significado. • Identificar significado de prefixos e sufixos. • Identificar sinônimos, antônimos e homófonos. • Dominar vocabulário básico previsto para a faixa etária. • Entre outras.
REORGANIZAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> • Ocultar informações triviais ou redundantes. • Acrescentar ideias em conceitos inclusivos. • Criar resumos hierarquizados. • Organizar e classificar informações, considerando-se objetivos e critérios específicos. • Deduzir os critérios aplicados em uma classificação. • Reestruturar um texto por meio de uma esquematização. • Fazer interpretação de esquemas.

	<ul style="list-style-type: none"> ● Criar títulos baseados no sentido do texto. ● Dividir o texto em porções significativas e criar subtítulos para tais porções. ● Reordenar, alterando-se critérios (temporais/causais/hierárquicos/ etc.). ● Entre outras.
INFERENCIAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Prever resultados. ● Inferir significados de palavras desconhecidas e de frases com base no contexto em que estão inseridas. ● Inferir efeitos de determinadas causas e as causas de determinados efeitos. ● Inferir sequências lógicas. ● Interpretar corretamente linguagens figurativas. ● Reelaborar um texto, alterando personagens, situações, efeitos, etc. ● Prever finais diferentes para o texto lido. ● Entre outras.
CRÍTICO	<ul style="list-style-type: none"> ● Analisar conteúdo lido com base em ponto de vista pessoal. ● Distinguir fatos e opiniões. ● Emitir opinião sobre determinada ação. ● Manifestar-se sobre as reações que o texto lhe causa. ● Analisar intenção do autor. ● Entre outras.
METACOMPREENSÃO	<ul style="list-style-type: none"> ● Rer ler parágrafos. ● Continuar a leitura, visando encontrar, mais à frente, o sentido do texto ou o significado de palavras que não conhece. ● Buscar no dicionário o significado de palavras desconhecidas ● Formular hipóteses. ● Inferir determinados aspectos do texto, com base em seus indícios ● Construir gráficos de esquematização. ● Notar a perda de interesse pela leitura e aplicar recursos para retomá-la. ● Entre outras.

Fonte: Elaborado pela autora, com base em Català *et al.* (2001).

As estratégias propostas por Català *et al.* (2001) podem ser aplicadas nos diferentes momentos de leitura (antes, durante e depois) apresentados por Solé (1998). Considerar ambas as propostas de “estratégias” de leitura no processo de ensino explícito de compreensão é um caminho possível e que, provavelmente, pode colaborar para o desenvolvimento das habilidades de compreensão dos estudantes. Contudo, é essencial que se tenha em mente que, para tal, o modelo de ensino explícito precisa ser considerado, isso porque as estratégias de compreensão precisam ser explicitamente ensinadas (Giasson, 1993). O objetivo do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura é justamente possibilitar aos leitores que sejam capazes de aplicar as estratégias adequadas em cada um dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão e, com isso, possibilitar a eles acessarem o significado de sua leitura.

O ensino de estratégias de compreensão de leitura conduz o leitor a “aprender a aprender” (Solé, 1998, p. 73). Desenvolver cada uma dessas estratégias tem por objetivo a formação de leitores autônomos, capazes de ler e de compreender as mais diversas produções

textuais; de aprender por meio delas e, além disso, de controlar sua própria compreensão. Esse é um processo a ser construído numa parceria entre professor e alunos, exercendo o professor, nessa situação, a função de “guia”, que colabora para que o estudante relacione seus conhecimentos anteriores com os novos conhecimentos e assuma, progressivamente, a responsabilidade de desenvolver-se em direção à sua autonomia leitora (Solé, 1998).

2.3.4 Ensino da compreensão de leitura

A leitura compreensiva e autônoma é instrumento para que outras aprendizagens possam ser efetivadas, especialmente no âmbito escolar. Para alcançá-la, é necessário o ensino explícito e sistematizado de estratégias de compreensão de leitura a serem adotadas pelo leitor em diferentes momentos e de diferentes formas, a depender de cada situação de leitura, e considerando-se os diferentes processos cognitivos e metacognitivos nela envolvidos.

O ensino explícito de compreensão leitora é importante para a superação de dificuldades no decorrer da leitura e o leitor é um sujeito ativo e criativo nesse processo, ele é coautor do material que lê, pois, durante a sua leitura, tanto ele quanto o autor participam da construção do sentido textual. O texto não é um produto pronto/acabado e, por isso, o processo de compreensão não se resume à repetição ou à memorização de informações do material lido. O leitor ultrapassa, ao ler, os limites textuais; e é nesse sentido que o ensino explícito de compreensão é conduzido, assim como a capacitação dos docentes para essa atividade, por meio da compreensão dos aspectos, processos e estratégias nela envolvidos. Os professores conduzirão e apoiarão as leituras dos estudantes até que alcancem a autonomia leitora, portanto têm papel essencial nesse processo (Marcuschi, 2008; Giasson, 1993).

O modelo de ensino de compreensão de leitura proposto por Giasson (1993), com a participação ativa dos professores, objetiva fazer transparecer os processos cognitivos envolvidos na leitura e, para isso, foca no ensino de estratégias que se relacionam a cada um dos processos cognitivos e metacognitivos da compreensão. Tal modelo contempla cinco etapas, a serem conduzidas pelo docente de modo a levar o aluno a desenvolver, aos poucos, sua autonomia, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 - Etapas do modelo de ensino de compreensão de leitura

ETAPAS	ATIVIDADE
ETAPA 1	Definir qual estratégia aplicar e qual a sua utilidade.
ETAPA 2	Fazer transparecer ao estudante quais processos cognitivos estão

	envolvidos na atividade de compreensão e como aplicar as estratégias que favorecerão alcançá-la.
ETAPA 3	Orientar os estudantes sobre como dominar as estratégias ensinadas.
ETAPA 4	Incentivar os estudantes a tornarem-se autônomos na escolha e na aplicação das estratégias.
ETAPA 5	Estimular os estudantes a aplicarem as estratégias que lhes foram ensinadas e conferir a efetivação de sua aplicação.

Fonte: Adaptado de Giasson (1993).

A primeira etapa trata da definição a respeito de qual estratégia aplicar e sobre qual seria sua utilidade para a compreensão do texto, de modo que isso fique claro para o estudante. Essas estratégias precisam ser valorizadas pelo professor, para que o leitor, de fato, as utilize e compreenda que, ao aplicá-las, poderá compreender melhor o que lê. A segunda etapa busca fazer transparecer ao estudante quais processos cognitivos estão envolvidos na atividade de compreensão, ou seja, explicitar o que acontece na mente de um leitor habilidoso durante esse processo de compreensão textual e como aplicar as estratégias de leitura que conduzirão ao seu alcance. A terceira etapa envolve a interação com os estudantes, com orientação a eles sobre como dominar as estratégias ensinadas, reduzindo, aos poucos, a intervenção do professor. Esse momento pode ser conduzido pelo professor por meio de atividades em grupo, nas quais os estudantes terão a oportunidade de acompanhar como os colegas de turma aplicam determinadas estratégias, confrontando com suas próprias práticas. A quarta etapa consiste em incentivar o estudante a, diante de suas aprendizagens, tornar-se autônomo na escolha e na aplicação das estratégias ensinadas. Por fim, na quinta etapa, o professor estimula os estudantes a aplicarem as estratégias que lhes foram ensinadas e confere a efetivação da sua aplicação, alertando para o uso consciente de cada uma delas e sua utilidade em cada momento (Giasson, 1993).

Além dessas etapas, Giasson (1993) também sugere, nesse mesmo modelo, assim como Solé (1998), estratégias de compreensão a serem utilizadas nos momentos antes, durante e após a leitura, sempre com o papel ativo do professor e dos estudantes.

Antes da leitura, o professor pode estimular os estudantes a ativar seus conhecimentos prévios, realizar previsões sobre o texto e refletir sobre suas intenções de leitura, tudo isso com o objetivo de contribuir para que o aluno perceba as utilidades da leitura e torne-se um leitor que é ativo nesse processo (Giasson 1993; Solé, 1998).

Durante a leitura, pode propor aos estudantes que verifiquem se suas previsões sobre o texto foram confirmadas ou não, que elaborem novas previsões, se for o caso, que resumas ideias do texto e relacionem as informações textuais com seus conhecimentos prévios, de modo que sejam leitores ativos que, enquanto leem, constroem sua interpretação da leitura (Giasson, 1993; Solé, 1998).

Após a leitura, os estudantes podem ser estimulados a elaborar resumos sobre o texto lido, identificar a ideia principal, responder perguntas e verificar se seus objetivos de leitura foram alcançados (Giasson, 1993; Solé, 1998).

A aplicação dessas estratégias exige necessariamente “instrução explícita” sobre como e quais estratégias aplicar em cada uma das situações de leitura e, para tal, os professores conduzem seus alunos para que sejam capazes de relacionar as informações textuais aos seus conhecimentos anteriores e de utilizar as estratégias adequadas para alcançar a compreensão do material lido. Para isso, o estímulo ao monitoramento da compreensão leitora é essencial, pois permite que o estudante seja capaz de controlar sua própria atividade de leitura (Moraes, 2013).

O leitor habilidoso, afinal, é capaz tanto de decodificar quanto de compreender o que lê e essa compreensão depende da construção de uma representação mental coerente do texto pelo leitor, o que exige a integração entre as informações textuais e os conhecimentos prévios do leitor no decorrer da leitura. Esses conhecimentos anteriores são ativados durante a decodificação das palavras e da compreensão textual. Sem essa ativação o leitor não é capaz de compreender.

O modelo interativo é um dos modelos que explica esse processamento da compreensão e leva em consideração tanto as informações textuais quanto as que o leitor traz como experiência para a construção do significado do que foi lido, ou seja, parte do nível de “superfície” (decodificação/reconhecimento de palavras) até alcançar um modelo mental com integração de informações textuais, conhecimentos prévios e objetivos do leitor. Para tal, a atividade de compreensão exige seleção de estratégias pelo leitor e é o seu sistema cognitivo, considerando seus conhecimentos anteriores, que fará a seleção de quais estratégias utilizar, o que exige ensino explícito e específico, a ser conduzido pelos professores.

Para que forneçam essas instruções sobre o uso de estratégias de compreensão, os docentes precisam estar preparados e ter clareza das estratégias a serem ensinadas aos estudantes e das estratégias de ensino que estão utilizando para tal. A implementação dessa abordagem para o ensino de compreensão de leitura no contexto de sala de aula tem se revelado como um desafio para os professores, talvez pela falta de instrução nesse sentido.

Portanto, os docentes necessitam de formação adequada para tornarem-se proficientes no ensino explícito dessas estratégias, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades de leitura estratégica dos seus estudantes (National Reading Panel, 2000).

2.4 RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DE LEITURA

Por meio de ensino explícito as habilidades de fluência e de compreensão de leitura se desenvolvem e se relacionam/se influenciam. A fluência de leitura e seus componentes (precisão, velocidade e prosódia) são elementos de mediação entre a decodificação (ligada à precisão e à velocidade de leitura) e a compreensão textual (vinculada à prosódia). Com a identificação de palavras automatizada (realizada com precisão e velocidade adequada), o leitor pode ser considerado fluente e, assim, pode voltar seus recursos cognitivos para a atividade de compreensão de leitura que, por sua vez, tanto é influenciada quanto influencia a prosódia leitora. É especialmente nessa relação prosódia-compreensão que habita a hipótese de uma influência bidirecional entre as habilidades de fluência e compreensão de leitura.

Tal vertente pode ser observada nos resultados apresentados na pesquisa de Veenendaal, Groen e Verhoeven (2016), que realizaram um estudo longitudinal com 99 crianças acompanhadas do 4º ao 6º ano em escolas primárias da Holanda. A pesquisa teve por objetivo comparar três hipóteses possíveis no que se refere à direcionalidade da relação entre um dos componentes da fluência, especificamente a prosódia, e compreensão da leitura, sendo elas: a relação unidirecional da prosódia para a compreensão de leitura; a da compreensão para a prosódia; e a relação bidirecional entre prosódia e compreensão. Para tal, os estudantes foram avaliados em aspectos como precisão e velocidade da decodificação, prosódia e compreensão de leitura. Os resultados obtidos apontaram que o modelo bidirecional foi o que melhor explicou os dados levantados. Assim como indicaram que há uma relação entre prosódia e compreensão, sendo que a prosódia depende da eficiência no desenvolvimento das habilidades de decodificação e de compreensão de leitura. Os resultados, entretanto, também demonstraram que essa relação depende do nível de escolaridade/nível de leitura das crianças, isso porque tal relação ficou mais evidente nas séries mais avançadas (5º e 6º ano) o que se deu, segundo os autores, porque a prosódia precisou estar desenvolvida para que começasse a contribuir com as habilidades de compreensão.

Nesse mesmo sentido, Klauda e Guthrie (2008), a partir de um estudo realizado com 278 alunos de “5ª série” de três escolas de uma pequena cidade na região do Médio

Atlântico⁵, que pretendeu analisar a relação entre fluência e compreensão de leitura, afirmam, por meio de dados longitudinais, a existência de uma relação bidirecional entre ambas as habilidades, com a ideia de que a fluência contribui para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, assim como a compreensão colabora para o aprimoramento da fluência de leitura, em uma relação de reciprocidade, isso porque seus resultados indicaram que, no início do estudo, tanto a fluência de leitura previu o desenvolvimento da compreensão leitora 12 semanas depois, quanto a compreensão previu a evolução em fluência 12 semanas depois.

Diante de tais resultados, pode-se levar em consideração a possibilidade de influência bidirecional entre as habilidades envolvidas na fluência de leitura e na compreensão leitora. Embora algumas pesquisas abordem a relação entre essas habilidades e afirmem a existência de uma correlação entre elas, ainda não há consenso sobre a direcionalidade de tal influência, ou seja, se a fluência é causa ou consequência da compreensão ou se tal relação é bidirecional/recíproca.

Nesse sentido, será apresentado a seguir o levantamento de pesquisas já realizadas sobre o tema: relação causal e direcionalidade da influência entre as habilidades de compreensão e de fluência de leitura e o papel do ensino explícito para o desenvolvimento dessas habilidades, de modo a estabelecer uma aproximação com a temática e destacar as lacunas ainda existentes sobre o assunto.

2.4.1 Levantamento de produções acadêmicas

O levantamento acerca das produções acadêmicas foi realizado, inicialmente, por meio dos seguintes bancos de dados: banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e portal de periódicos da CAPES, considerando sua abrangência no âmbito acadêmico. Utilizou-se dos seguintes descritores no campo de busca, sem determinação temporal: "Compreensão de leitura" or "compreensão leitora" and "fluência de leitura" or "fluência em leitura"; "compreensão de leitura" and "fluência de leitura"; "compreensão leitora" and "fluência de leitura"; "compreensão leitora" and "fluência em leitura"; "compreensão de leitura" and "fluência em leitura"; "compreensão de leitura" and "fluência leitora"; "compreensão leitora" and "fluência leitora"; "compreensão de leitura" and "fluência"; "compreensão leitora" and "fluência"; "compreensão em leitura" and "fluência"; "compreensão" and "fluência".

⁵ Região dos Estados Unidos que engloba os Estados de Nova Iorque, Nova Jérsei, Pensilvânia, Delaware, Maryland, Washington D.C. e, às vezes, Virgínia e Virgínia Ocidental.

As produções encontradas por meio desses descritores foram selecionadas levando-se em conta os trabalhos que estavam direcionados para a análise da relação e da direcionalidade da influência entre a fluência de leitura e a compreensão leitora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, foram utilizados os seguintes critérios: análise dos títulos das produções encontradas, momento no qual já se puderam descartar produções que fugiam da temática de interesse da presente pesquisa. Após essa análise, tomou-se por foco os resumos e as palavras-chave de cada uma das produções, selecionando-as de acordo com a adequação ao tema proposto. Com o resultado dessa seleção, iniciou-se a leitura dos trabalhos por completo, momento no qual se pôde, de fato, selecionar aqueles que se aproximavam do que se pretende aqui pesquisar. Os resultados desse levantamento estão apresentados a seguir.

O levantamento de teses e dissertações foi realizado em dois tempos. Primeiramente em 2020, no portal de teses e dissertações da CAPES, mediante os descritores já mencionados. Das 255 produções encontradas naquele momento, foram selecionadas as que tratavam da relação entre a fluência e a compreensão de leitura no âmbito das séries iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, ao que se chegou a nove trabalhos selecionados: seis dissertações e três teses.

A seleção de artigos, em 2020, foi realizada no portal de periódicos da CAPES. Foram aplicados, nessa busca, os mesmos descritores utilizados na consulta ao banco de teses e dissertações da CAPES. Após encontrar 853 resultados por meio dos descritores aplicados, iniciou-se o processo de seleção de trabalhos com os mesmos critérios adotados na busca de teses e dissertações, e chegou-se ao número de nove artigos selecionados.

Não foram encontrados muitos trabalhos com foco na relação entre o ensino da fluência e da compreensão de leitura no contexto das séries iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa do Brasil e, a maior parte deles, concentrou-se nos últimos 10 anos, o que demonstra o quão recente é tal temática e quanto ainda pode ser explorada em pesquisas futuras.

De modo a ampliar e atualizar tal levantamento, em 2023, nova busca foi realizada, a fim de verificar o que havia sido produzido em âmbito nacional e internacional nesse período de três anos (2020-2023).

No que se refere às pesquisas realizadas nacionalmente, o levantamento se restringiu ao período de 2020 a 2023, tendo em vista que o levantamento realizado antes do início da pesquisa já havia abrangido pesquisas até o ano de 2020. Já no que se refere às pesquisas internacionais, o levantamento concentrou-se nas pesquisas realizadas nos últimos dez anos, visando a identificar o que tem sido produzido sobre o assunto recentemente.

Os bancos de dados utilizados para levantamento de pesquisas nacionais mantiveram-se os mesmos (banco de teses e dissertações e de periódicos da Capes) e os de pesquisas internacionais foram o Scopus e o Web of Science, por se tratarem de plataformas multidisciplinares abrangentes, com vasto acesso a literaturas científicas publicadas internacionalmente.

No portal de teses e dissertações da Capes, para o período de 2020 a 2023, foram selecionadas duas produções adicionais, seguindo os critérios já mencionados. Já no portal de periódicos, nenhum trabalho adicional foi encontrado.

Com relação ao levantamento realizado no Scopus, foram 130 artigos encontrados, dos quais foram selecionados, após aplicação dos critérios já definidos, oito trabalhos. Entre essas produções, após a leitura na íntegra, apenas uma enquadrou-se nos critérios previamente estabelecidos para esta pesquisa. No Web of Science, foram encontrados 189 resultados, dos quais 14 artigos foram selecionados e, dentre estes, apenas dois foram mantidos.

A partir da seleção realizada, os trabalhos foram explorados separadamente, isto é, um a um, visando-se identificar quanto poderiam colaborar para o embasamento teórico da presente pesquisa e com a indicação de lacunas ainda existentes no que se refere ao assunto.

2.4.1.1 Teses e dissertações

A análise dos estudos compilados reúne resultados que permitem o levantamento de questionamentos sobre a relação causal estabelecida entre as habilidades de fluência e compreensão leitora e sua direcionalidade. Algumas pesquisas constataam a existência da relação entre tais habilidades, mas sem consenso acerca da direção de influência entre elas.

Puliezi (2015) teve os participantes de seu estudo organizados em três grupos compostos por turmas de 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo; um que recebeu intervenção em fluência de leitura, outro em compreensão leitora e o terceiro que não recebeu intervenções (grupo controle), com o objetivo de verificar se a fluência afeta os desempenhos em compreensão, se o desempenho na compreensão ajuda a desenvolver melhor fluência ou, ainda, se existe uma relação recíproca entre essas habilidades. A duração das intervenções foi de três meses, realizadas duas vezes por semana, totalizando 24 horas de intervenção para cada habilidade (todas realizadas pela própria pesquisadora). Ambos os grupos de participantes foram testados antes e depois de cada intervenção (pré e pós-teste).

Os resultados indicaram que crianças que apresentavam bons desempenhos em fluência também foram capazes de melhor compreender o que leram, mas que cada habilidade (compreensão ou fluência de leitura) necessita de ensino específico para ser desenvolvida por completo, pois apenas o ensino de uma das habilidades não mostrou ser suficiente para o desenvolvimento pleno da outra habilidade. Segundo o estudo, a fluência parece ser necessária para o desenvolvimento dos níveis mais básicos da compreensão, mas não suficiente para garantir bons resultados em seus níveis mais elevados, sendo necessários mais estudos que explorem as relações entre fluência e compreensão de leitura. Nesta pesquisa, não foi possível determinar a direção da relação entre fluência e compreensão, mas concluiu-se que ambas são importantes para o sucesso em leitura e estão significativamente relacionadas entre si. Intervenções em ambas as habilidades concomitantemente em pelo menos um dos grupos experimentais, além de maior período de intervenção, poderiam oferecer maior contribuição para a análise de tal relação causal.

Em Conerado (2020) também não foi possível indicar, por meio dos resultados, uma direção para a relação entre fluência e compreensão de leitura. Esta pesquisa objetivou analisar o impacto do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura sobre a fluência e sobre a compreensão leitora de 50 alunos de duas turmas de 4º ano do Ensino Fundamental de escolas da rede pública do Município de Curitiba (PR), por meio de uma pesquisa quase experimental, contando com um grupo que recebeu a intervenção e um grupo que não recebeu intervenções por meio da pesquisa. O objetivo da intervenção, de 22 sessões, era conduzir os estudantes no desenvolvimento de suas habilidades de compreensão de leitura, por meio do ensino explícito de estratégias de compreensão. Algumas sessões também estiveram voltadas para os aspectos da fluência de leitura, mediante o ensino de estratégias de leitura repetida e dramatizada. Os resultados indicaram que essas atividades levaram ao aumento significativo dos desempenhos dos estudantes do grupo experimental em fluência e compreensão de leitura. Apenas o grupo experimental teve a diminuição do tempo de realização da leitura, ou seja, uma evolução na velocidade leitora. Ambos os grupos aumentaram o número de palavras lidas corretamente por minuto (precisão de leitura). Já em relação à prosódia, o aumento nos desempenhos esteve presente em ambos os grupos, porém mais significativo para o grupo experimental. Os estudantes que melhoraram seus desempenhos em prosódia também apresentaram evolução na compreensão de leitura, o que pode apontar para a prosódia como uma ponte de ligação entre a decodificação e a compreensão; portanto, um indício da relação existente entre fluência e compreensão leitora.

Em se tratando da compreensão, os resultados também foram mais significativos para o grupo experimental, o que pode ser explicado pelo fato de que esse grupo recebeu intervenções específicas por meio do ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura. Os resultados dessa pesquisa deixam claro o papel fundamental do ensino explícito no desenvolvimento das habilidades de fluência e de compreensão de leitura, mas como ambas as habilidades foram estimuladas em um mesmo grupo, não foi possível indicar uma direcionalidade de relação entre elas.

Outras pesquisas apontaram uma possível direcionalidade para a relação existente entre as habilidades de compreensão e de fluência de leitura. Na pesquisa de Abreu (2019), por exemplo, essa relação fluência-compreensão também foi analisada. Os participantes foram 190 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas privadas e públicas do interior da Bahia. Nesse estudo, a fluência foi avaliada por meio de aspectos como tempo de leitura, acurácia e prosódia, e a compreensão de leitura foi avaliada mediante respostas a questões de compreensão de texto. Os resultados revelaram que uma maior velocidade de leitura foi acompanhada de elevação nos níveis de compreensão de leitura, assim como erros de precisão foram seguidos de menores níveis de compreensão e, por fim, no que se refere à prosódia, a aplicação adequada de entonação por meio dos sinais de pontuação também colaborou para melhores desempenhos em compreensão, o que aponta para a influência dos componentes da fluência de leitura no desenvolvimento da compreensão leitora, dando um indicativo de direcionalidade para a relação entre essas habilidades, no sentido da fluência para a compreensão de leitura.

Barros (2017), por sua vez, investigou a relação entre a compreensão leitora e a prosódia (um dos componentes da fluência de leitura) com estudantes da rede privada de ensino dos municípios de Petrolina-PE e Juazeiro-BA por intermédio de dois estudos, um que analisou a relação entre prosódia e compreensão de leitura, com 124 estudantes de 3º e 5º ano (Estudo 1), e outro que analisou essa relação voltando-se para o papel da prosódia no decorrer da leitura, com 47 estudantes (Estudo 2). A avaliação da prosódia se deu por meio da leitura, em voz alta, de um texto, utilizando, posteriormente, a Escala Multidimensional da Fluência. Já a avaliação da compreensão se deu por meio de questões inferenciais, aplicadas após a leitura dos textos. Os resultados apontaram que a prosódia facilitou a compreensão, pois crianças com desempenhos mais altos em prosódia também apresentaram melhores desempenhos em compreensão, o que corrobora os achados de Abreu (2019) no que se refere à influência das habilidades de fluência de leitura para o desenvolvimento da compreensão.

Essa perspectiva de uma direcionalidade de influência no sentido da fluência para a compreensão de leitura também aparece nos resultados de Aquini (2006), com um estudo que objetivou verificar se um treinamento em leitura oral poderia facilitar a compreensão de textos. Os sujeitos da pesquisa foram 52 alunos da 3ª série do Ensino Fundamental (atual 4º ano) da rede privada de ensino de Porto Alegre-RS, divididos em um grupo experimental e um grupo controle. Após aplicação do treinamento voltado para aspectos da leitura oral (dicação, entonação, ritmo, rapidez e fluência), chegou-se ao resultado de que a aplicação de atividades de leitura oral contribuiu para melhores desempenhos em compreensão leitora, o que confirma os resultados de Abreu (2019) e Barros (2017) em relação à direcionalidade da relação entre essas habilidades no sentido da fluência para a compreensão leitora.

Santos (2016) traz resultados nesse mesmo sentido. Em seu estudo, adotou por objetivo compreender a relação entre fluência, prosódia e compreensão leitora. Os participantes da pesquisa foram alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, 2º ano do Ensino Médio e com Ensino Superior, avaliados em sua leitura em voz alta (número de palavras lidas por minuto; número de palavras lidas corretamente; teste de compreensão de múltipla escolha e teste Cloze; e, avaliação da prosódia). Os resultados apontaram que quanto maior a escolaridade, maior foi o nível de fluência de leitura e quanto melhor o nível de fluência, maior também foi o desempenho em compreensão, o que pode ser explicado, segundo a autora, pelo fato de que leitores iniciantes gastam mais tempo com a decodificação e, assim, seus níveis de velocidade e precisão de leitura são menores do que os de leitores mais escolarizados e, por consequência, a compreensão de leitura também é afetada. Assim, seus achados contribuem com os resultados de Abreu (2019), Barros (2017) e Aquini (2006), que apontam para a influência da fluência de leitura nos níveis de compreensão.

No mesmo sentido das pesquisas acima mencionadas, indicando uma influência da fluência no desenvolvimento da compreensão leitora, Martins (2013), com o objetivo de caracterizar e relacionar desempenhos na fluência e na compreensão de leitura, adotou como sujeitos de pesquisa 97 estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Marília-SP, que foram avaliados nos aspectos tempo de leitura, prosódia e compreensão de texto e obteve como resultado que aspectos isolados da fluência de leitura (velocidade, precisão ou prosódia) não indicam a competência do leitor em compreensão leitora, mas, quando juntos, podem ajudar a caracterizar algumas dificuldades desses leitores e quais de suas habilidades ainda precisam ser melhor exploradas para alcançar a leitura proficiente. Destaca ainda, especificamente no que se refere à prosódia, que dificuldades

nesse componente podem afetar a fluência leitora e, por consequência, a compreensão da leitura.

Silva (2016) apresenta resultados que corroboram com essa vertente. Seu estudo teve por objetivo a investigação da compreensão, partindo do Modelo Simples de Leitura e levando em consideração a fluência leitora, por meio de cinco estudos (empíricos e de revisão teórica). Os participantes da pesquisa foram estudantes do 2º e 4º ano do Ensino Fundamental de escolas públicas do estado do Rio de Janeiro, avaliados em suas habilidades de leitura. Os resultados também demonstram que a fluência é um preditor da compreensão de leitura, pois a precisão e a velocidade do reconhecimento de palavras (componentes da fluência de leitura) liberam recursos de atenção e memória para a compreensão textual. Além disso, o estudo aponta para a necessidade de mais pesquisas na língua portuguesa, envolvendo também elementos da fluência da leitura como a prosódia e não somente a velocidade e precisão, para que se obtenha maior entendimento de como a fluência afeta a compreensão textual.

Por outro lado, alguns dos trabalhos selecionados nesse levantamento de dados indicaram uma influência entre as habilidades de fluência e compreensão de leitura no sentido oposto do que até então se observou nas pesquisas analisadas, ou seja, a influência das habilidades de compreensão no desenvolvimento da fluência de leitura. Bertini (2017), por exemplo, teve por objetivo analisar se um programa de ensino de fluência de leitura e compreensão de textos para crianças, mais especificamente o Módulo 3 desse programa, que trabalha a compreensão de leitura, altera uma variável da fluência de leitura (número de palavras lidas por minuto) dos participantes submetidos ao programa. Os sujeitos da pesquisa foram 11 crianças do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental, que frequentavam uma ONG na cidade de Londrina, divididas em grupo controle e experimental e avaliadas antes e após a aplicação do programa de ensino, em aspectos de compreensão e fluência de leitura. Ao comparar o desenvolvimento do grupo experimental entre o pré e o pós-teste, os resultados apontaram para uma evolução significativa em compreensão textual (maior do que a do grupo controle) e, no que se refere à fluência de leitura, houve diferença significativa na quantidade de palavras lidas por minuto, o que não ocorreu com o grupo controle, indicando que o Módulo 3 pode ter colaborado também para o aumento no número de palavras lidas por minuto, ou seja, o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura parece ter contribuído para bons desempenhos em fluência de leitura.

Ainda nessa perspectiva, Maia (2020) objetivou a apresentação de um programa de intervenção voltado para o desenvolvimento dos componentes fluência e compreensão da leitura de 384 alunos do 4º ao 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede particular

de ensino do interior de São Paulo, além da análise de sua eficácia para o desempenho dos estudantes participantes nos componentes leitura, fluência e compreensão. Esses estudantes foram divididos em quatro grupos: um grupo controle, que não recebeu nenhuma intervenção; um grupo experimental que recebeu intervenções em fluência de leitura; um grupo experimental que recebeu intervenções em compreensão de leitura; e um último grupo experimental que recebeu intervenções em fluência e em compreensão leitora. Todos foram avaliados antes (pré-teste) e após a intervenção (pós-teste). As atividades do programa de intervenção foram aplicadas pelos próprios professores, de duas a três vezes por semana, no decorrer de oito semanas. Os resultados indicaram diferenças estatisticamente significativas entre o pré e pós-teste nos grupos experimentais, com aumento do desempenho dos participantes nas habilidades de leitura, com melhor desempenho dos grupos experimentais que receberam intervenções específicas em fluência ou em compreensão de leitura quando comparados ao grupo controle ou ao grupo “misto”, o que evidencia a importância de intervenções específicas para o desenvolvimento de tais habilidades. O grupo que recebeu a intervenção em fluência apresentou evolução nos desempenhos em reconhecimento de palavras e fluência de leitura (sem ganhos em compreensão de leitura) entre pré e pós-teste. Já o grupo que participou da intervenção em compreensão demonstrou ganhos em compreensão leitora. Ou seja, os grupos de intervenções específicas em compreensão ou em fluência de leitura tenderam a ter maior evolução nas habilidades estimuladas, além de melhor desempenho quando comparados aos demais grupos (controle e misto) nessas habilidades, portanto a pesquisa demonstra o papel fundamental do ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura no desenvolvimento dessas habilidades isoladamente. No que se refere à relação entre fluência e compreensão, corroborando os achados de Bertini (2017), nota-se uma tendência de direcionalidade no sentido da compreensão para a fluência de leitura, tendo em vista que o grupo que recebeu intervenção em fluência de leitura não obteve ganhos em compreensão de leitura, mas o grupo que recebeu intervenção em compreensão de leitura, por sua vez, evoluiu também no Teste de Fluência de Leitura.

Esse estudo ressalta ainda, dentre os resultados obtidos, que a eficácia das intervenções depende da capacitação dos professores. Nesse sentido, a autora indica a necessidade de, em estudos futuros, analisar aspectos motivacionais e de capacitação dos docentes e sua influência nos resultados obtidos pelos estudantes. Outra indicação da pesquisadora está relacionada à importância da condução de pesquisas do tipo com estudantes da rede pública de ensino, de modo a analisar os efeitos de intervenções nas habilidades de fluência e compreensão em diferentes amostras. Destaca, ainda, a necessidade de que ambas

as habilidades sejam estimuladas com a mesma quantidade de intervenções (inclusive no grupo misto) e com um tempo maior para isso (mais de oito semanas).

Por fim, uma única pesquisa entre as selecionadas indicou a possibilidade de existência de uma relação bidirecional entre as habilidades de fluência e compreensão leitora. Vieira (2019) pretendeu verificar quais os efeitos de intervenções em fluência (precisão/velocidade/prosódia) e em compreensão sobre a compreensão de leitura. Os participantes foram 62 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de escolas do município de Ourinhos-SP, distribuídos em três grupos, dois experimentais e um controle e submetidos a duas intervenções, uma em fluência de leitura e outra em compreensão leitora (20 sessões de intervenção em cada grupo). Os resultados apontaram que os três grupos apresentaram evoluções significativas em velocidade e prosódia (componentes da fluência de leitura). Os alunos que receberam a intervenção em fluência apresentaram desempenhos significativamente melhores em compreensão no pós-teste em comparação ao pré-teste, mas não obtiveram o mesmo desempenho dos alunos que receberam intervenção especificamente em compreensão de leitura (que apresentaram resultados mais significativos em compreensão do que os estudantes dos outros dois grupos). Assim, o ensino de fluência contribuiu para melhores desempenhos em compreensão, mas foi o ensino de compreensão que viabilizou avanços mais significativos em compreensão leitora. Além disso, os alunos com melhores desempenhos em compreensão também foram os leitores considerados mais fluentes, independentemente de terem recebido ou não intervenção em fluência. Os resultados desse estudo indicam uma possibilidade de influência entre as habilidades de fluência de leitura e de compreensão leitora tanto no sentido fluência-compreensão como no sentido compreensão-fluência.

As teses e dissertações selecionadas por meio desse levantamento de dados demonstram a existência de uma relação causal entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura e, algumas delas, indicam possibilidades de direcionalidade de influência nessa relação. Abreu (2019), Barros (2017), Aquini (2006), Santos (2016), Martins (2013) e Silva (2016), por exemplo, concluem que a fluência de leitura (ou pelo menos um de seus componentes) é quem influencia no desenvolvimento das habilidades de compreensão leitora. Por outro lado, Bertini (2017) e Maia (2020) demonstram a direção oposta, ou seja, as habilidades de fluência têm uma relação de dependência em relação às de compreensão de leitura. E, por fim, a pesquisa de Vieira (2019) é a única que mostra uma possível relação bidirecional entre as habilidades de fluência e compreensão, quando apresenta em seus resultados que intervenções em fluência de leitura levaram a evoluções de desempenho em

compreensão de leitura e que os estudantes com melhores desempenhos em compreensão também foram os leitores considerados mais fluentes, recebendo ou não intervenção em fluência

Tendo feito esse levantamento de dados, fica claro o papel fundamental do ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura para o desenvolvimento de cada uma dessas habilidades, porém permanece o questionamento sobre a direção da influência entre elas, ou seja, se o ensino explícito voltado para o desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura (entendida como precisão, velocidade e prosódia) leva ao alcance de bons resultados em compreensão; se o ensino de estratégias de compreensão leitora leva a bons resultados em fluência; ou, se ambas as estratégias influenciam-se mutuamente, em uma relação recíproca.

As pesquisas de Vieira (2019) e Puliezi (2015) apontam que as habilidades de fluência e de compreensão de leitura necessitam de ensino específico para serem desenvolvidas plenamente. Em seus estudos, ambas as autoras realizaram intervenções em fluência e em compreensão de maneira isolada, ou seja, um grupo recebeu apenas intervenção em compreensão e o outro apenas em fluência. Puliezi (2015), buscou saber se a fluência é causa ou consequência da compreensão; e Vieira (2019), procurou saber se ambas as intervenções realizadas afetam igualmente os níveis de compreensão. Maia (2020) também conduz sua pesquisa com intervenções em fluência e compreensão isoladamente, além de intervenções em ambas concomitantemente em um dos grupos, com o objetivo de verificar o efeito dessas intervenções no desenvolvimento dessas habilidades nos estudantes participantes. Assim, considerando a existência da relação e da influência (mesmo que não se saiba ainda a direção) entre ambas as habilidades e a necessidade de que as duas recebam estímulos específicos, estudos que promovam intervenções nas quais ambos os processos (fluência e compreensão de leitura) sejam trabalhados em pelo menos um dos grupos de estudantes podem ser bastante significativos, pois podem contribuir para verificar se melhores resultados nas duas habilidades poderiam ser obtidos (se a intervenção em uma habilidade influenciaria na outra e vice-versa), quando comparado com os resultados de grupos que receberam intervenções em apenas uma das habilidades ou que não receberam nenhuma intervenção.

2.4.1.2 Artigos científicos

Dando continuidade à análise dos estudos selecionados no que se refere à relação entre as habilidades de fluência e compreensão leitora e sua direcionalidade, Puliezi e Maluf (2014) analisaram a literatura recente sobre a fluência de leitura, seus componentes, seu

desenvolvimento e sua relação com a compreensão leitora. Segundo as autoras, as pesquisas realizadas até o momento ainda não deixam claro se a fluência leitora é causa ou consequência da compreensão ou se a relação entre essas habilidades é recíproca, mas têm sugerido que o ensino de fluência deve ser parte da formação em compreensão leitora, com foco tanto na prática da leitura quanto no alcance da leitura compreensiva. Afirmam ainda que, para muitos autores, a prosódia é o componente da fluência que mais deixa claro se o leitor compreendeu o texto, pois o uso habilidoso dessa dimensão reflete compreensão.

Em complemento, Babacan e Yildiz (2022) tomaram por objetivo analisar o efeito do teatro do leitor na compreensão e na fluência de leitura de 29 estudantes de 4ª série do Ensino Fundamental, por meio de uma pesquisa quase-experimental realizada em uma escola pública de Mamak/Ankara, com 12 semanas de aplicação da intervenção. O grupo experimental foi submetido às intervenções com atividades de teatro de leitura, conduzidas pela própria pesquisadora e o grupo controle não participou de nenhum tipo de intervenção por meio da pesquisa. O teatro de leitura é uma atividade de leitura que utiliza algumas técnicas teatrais e consiste na leitura de diferentes partes de uma história/poema/peça utilizando-se de expressividade e dramaturgia (e, para tal, precisa atentar para o significado). Os resultados demonstram que as intervenções foram eficazes no desenvolvimento das habilidades de prosódia, fluência e compreensão de leitura, apesar de que não houve efeito significativo na velocidade de leitura. Assim como em Puliezi e Maluf (2014), a prosódia aparece como um elemento importante na relação fluência-compreensão, mas, também corroborando esses achados, não foi possível determinar a direção da relação entre fluência e compreensão, pois ambas as habilidades foram estimuladas no mesmo grupo de intervenção.

Silva e Capellini (2011), por sua vez, objetivaram fazer uma correlação entre a compreensão leitora e as seguintes variáveis: erro, tempo e velocidade de leitura, em estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem, através da leitura oral de textos e resposta oral a perguntas de compreensão após a leitura dos textos. Os participantes foram 40 crianças da 2ª à 4ª série do Ensino Fundamental. Os resultados obtidos demonstraram que os estudantes com dificuldades de aprendizagem têm seus desempenhos alterados nas variáveis analisadas e isso interfere em seus desenvolvimentos em leitura e em compreensão leitora. Segundo as autoras, quanto mais rápida for a identificação das palavras no decorrer da leitura, mais disponíveis estarão os recursos da memória de trabalho para a atividade de compreensão, indicando uma influência de componentes da fluência de leitura na compreensão textual.

Nessa mesma vertente, o estudo de Martins e Capellini (2014), com o objetivo de caracterizar e relacionar a fluência e a compreensão de leitura, adotou como participantes 97

estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental, que foram avaliados em seu tempo de leitura, prosódia e compreensão leitora. Os resultados apontaram que as dificuldades com a decodificação e com a identificação de sinais de pontuação podem influenciar na prosódia do leitor e dificultar a fluência e a compreensão de leitura. Sendo assim, a prosódia pode ser considerada como mediadora entre a velocidade da decodificação e as habilidades de compreensão da leitura, indicando também uma direcionalidade de relação no sentido fluência-compreensão.

Cardoso-Martins e Navas (2016), tendo como foco o papel da fluência na Visão Simples de Leitura (VSL), avaliaram se a fluência tem contribuição para o desenvolvimento da compreensão leitora de maneira independente da decodificação e da compreensão linguística. Para tal, realizaram um estudo longitudinal com 65 crianças, que foram avaliadas nos aspectos decodificação e fluência no final do 1º ano do Ensino Fundamental e em compreensão de leitura no final do 2º ano. Os resultados sugerem que a fluência de leitura contribui para o desenvolvimento inicial da compreensão leitora, mesmo controlando as variações de habilidades linguísticas e decodificação. O estudo corrobora os achados de Silva e Capellini (2011) e Martins e Capellini (2014) no que diz respeito à direção da relação causal estabelecida entre fluência e compreensão.

Evidenciando tais resultados, Cunha, Martins e Capellini (2015) realizaram uma comparação entre a fluência e a compreensão de leitura de estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os 80 participantes da pesquisa foram divididos em oito grupos, considerando estudantes com e sem dificuldades de aprendizagem (4 grupos com dificuldades e 4 sem). Foi realizada avaliação da leitura oral de um texto, através da qual foram coletadas informações de tempo, exatidão, velocidade e compreensão de leitura. Os resultados revelaram que o grupo de estudantes com dificuldades de aprendizagem apresentou desempenho inferior, sendo que as dificuldades em fluência de leitura influenciaram na compreensão. As habilidades de decodificação, segundo os autores, exercem influência na velocidade de leitura e, dessa forma, precisam ser adequadamente trabalhadas para que não ocorram dificuldades com a fluência leitora e com outras habilidades que influenciam na compreensão leitora.

Bessete, Dubé e Ouellet (2018) também corroboram os achados de Silva e Capellini (2011), Martins e Capellini (2014), Cardoso-Martins e Navas (2016) Cunha e Martins e Capellini (2015), no que se refere à indicação de que a fluência de leitura exerce influência nos desempenhos em compreensão. Esse estudo objetivou analisar os efeitos de um programa de atividades voltadas para o desenvolvimento da fluência de leitura na compreensão leitora

de 54 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental no Quebec. O programa é baseado no modelo pedagógico RAI, um modelo de intervenção, avaliação e prevenção de dificuldades na aprendizagem, que está organizado em três níveis: 1- intervenção do professor em aula regular para realizar triagem de estudantes com dificuldades; 2- oferta a pequenos grupos de ensino complementar pelo professor, com atividades voltadas para as necessidades dos alunos, e acompanhamento do progresso dos mesmos; 3- intervenção intensiva pelo professor, voltada para as necessidades dos alunos, e monitoramento do seu progresso. A pesquisa aplicou pré e pós-testes para avaliar a fluência e a compreensão leitora dos alunos participantes. Entre esses momentos de testagem os professores aplicaram às suas turmas o programa de atividades proposto, com duração de um ano letivo. Os resultados apontaram para uma evolução na fluência e na compreensão de leitura dos alunos que receberam o programa de atividades nos três níveis do modelo RAI, com uma melhoria na velocidade, precisão e expressividade de leitura nos três níveis desse modelo. Melhora também perceptível no grupo controle. O grupo controle obteve resultados superiores aos do grupo experimental no componente velocidade de leitura e iguais na expressividade, porém a progressão na precisão e, especialmente, na compreensão de leitura foi maior para o grupo experimental, o que demonstra que o programa de atividades voltadas para o desenvolvimento da fluência de leitura teve efeitos positivos tanto na fluência quanto na compreensão de leitura, o que também demonstra a existência de uma relação causal entre ambas as habilidades, no sentido da fluência para a compreensão.

Contribuindo com essa perspectiva, Ecalle *et al.* (2020) objetivaram verificar o impacto de um treinamento voltado para as habilidades fonológicas, sons das letras, decodificação e fluência de leitura na compreensão textual, em estudantes da 1ª série do Ensino Fundamental. O estudo pretendeu analisar como a fluência está ligada à decodificação e à compreensão de leitura e se pode ser considerada uma variável mediadora entre elas. Os dados utilizados foram de 2.786 estudantes, divididos em grupo controle (que não recebeu intervenções específicas) e grupo experimental (que recebeu intervenções). A fluência foi estimulada por meio da leitura textual repetida, momento no qual os alunos eram orientados a ler de maneira mais rápida e precisa possível (a prosódia não foi estimulada). Os resultados demonstram que o grupo experimental obteve melhores resultados em fluência e em compreensão de leitura quando comparado ao grupo controle após as intervenções. Também foi possível notar que a decodificação explicou a fluência e a compreensão de leitura e que tem efeito indireto na compreensão de leitura. A fluência teve um efeito independente na compreensão de leitura e parece ser um intermediário entre decodificação e compreensão de

leitura. No que se refere à relação causal entre fluência e compreensão leitora, notou-se que, com o estímulo da fluência (por meio do treinamento proposto) a compreensão leitora sofreu um impacto significativo, o que parece indicar que, quando as crianças desenvolvem sua fluência de leitura, tendem a desenvolver-se também no que se refere às suas habilidades de compreensão leitora. Esses resultados indicam que a intervenção focada no reforço das habilidades de decodificação e fluência desde a 1ª série influencia no desempenho em compreensão da leitura.

Guaresi *et al.* (2018), demonstrando essa mesma direcionalidade e também com o objetivo de analisar a relação entre fluência e compreensão de leitura, avaliaram a fluência de leitura por meio de análise do tempo de conversão grafema-fonema e a compreensão leitora por meio de respostas a algumas questões de compreensão. Foram 27 os participantes, do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Obteve-se como resultado que, quanto maior a compreensão leitora, menor foi o tempo de leitura e que, quanto maior o tempo de leitura, menor foi a compreensão, o que foi explicado pelo fato de que o maior tempo levado para converter grafema em fonema (falta de automatização) dificulta o processamento cognitivo e a leitura compreensiva. Além disso, a velocidade de leitura (componente da fluência) foi apontada como relevante para a compreensão até o nível de conversão de cinco a seis grafemas por segundo, provavelmente porque, a partir desse ponto, outras variáveis cognitivas influenciem de maneira mais determinante na compreensão de leitura.

Contribuindo com essa mesma vertente, Mousinho *et al.* (2009) objetivou estabelecer correlações entre fluência, precisão, velocidade e compreensão leitora no 2º ano do Ensino Fundamental, para tanto avaliou 45 crianças desse ano escolar, distribuídas em grupos de leitores de diferentes níveis de compreensão, em aspectos como precisão, velocidade e compreensão de leitura. Os resultados demonstraram uma correlação entre leitura precisa, rápida e compreensiva, afirmando que a precisão e a velocidade (componentes da fluência de leitura) favorecem a compreensão, apesar de não serem suficientes, por si sós, para o alcance da compreensão leitora.

Martins e Capellini (2019) adotaram como objetivo estabelecer relação entre os desempenhos em fluência da leitura oral e compreensão de leitura de estudantes do Ensino Fundamental I. Para isso, participaram do estudo 97 estudantes, que foram distribuídos em três grupos: alunos do 3º ano; alunos do 4º ano; e, alunos do 5º ano. Foi realizada gravação da leitura oral desses alunos, aplicação de questões de compreensão leitora e, posteriormente, foram analisadas suas pausas, velocidade e compreensão de leitura. Nessa pesquisa os resultados também indicaram que a fluência leitora (leitura rápida, precisa e com expressão)

teve uma influência na compreensão de leitura, porém, os achados demonstraram que aspectos isolados da fluência (ou seja, apenas um de seus componentes) não foram suficientes para indicar competência em compreensão de leitura.

Por outro lado, o estudo de Cunha, Silva e Capellini (2012), que teve por objetivo analisar a correlação entre as habilidades básicas de leitura (tempo, velocidade e precisão) e a compreensão leitora, adotou como procedimento a leitura oral de textos próprios para cada faixa etária e a aplicação de questões de compreensão textual. Os participantes foram 80 estudantes do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstram que, para alcançar o significado completo do que é lido, a compreensão leitora exige habilidades cognitivas de alto nível, que ultrapassam as habilidades básicas da leitura. Desse modo, essas habilidades básicas são necessárias à compreensão, porém não suficientes, o que pode resultar em leitores que, apesar de fluentes, não conseguem atingir bons níveis em compreensão.

Diante do exposto, os estudos selecionados revelam a existência de uma relação causal entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura. Contudo, parece haver ainda um aspecto não esclarecido no que se refere à direcionalidade de influência entre ambas as habilidades. Além disso, considerando alguns dos resultados apresentados, trabalhos específicos de ensino para o desenvolvimento de cada uma das habilidades (fluência ou compreensão de leitura) também parecem ser essenciais para seu pleno desenvolvimento; pois se existe a possibilidade de uma relação bidirecional, então essas intervenções em cada uma das habilidades também influenciariam no desenvolvimento da outra. Tal aspecto é o que norteia esta pesquisa, cuja finalidade é a de compreender a direcionalidade de influência entre ambas as habilidades (fluência e compreensão de leitura) por meio do ensino explícito de cada uma delas.

3 PROBLEMA E HIPÓTESES DE PESQUISA

Considerando que estudos recentes têm apontado para a existência de uma relação causal entre fluência e compreensão de leitura e para o papel fundamental do ensino explícito de tais habilidades no desenvolvimento de cada uma delas, mas, ainda sem um consenso sobre a direção de tal causalidade, a presente pesquisa tem por objeto de estudo a seguinte problemática: O ensino explícito de fluência de leitura influencia o desenvolvimento da fluência e compreensão leitora? O ensino explícito de compreensão leitora afeta os desempenhos em compreensão e fluência de leitura? Qual a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura? A influência entre essas duas habilidades é recíproca, com uma habilidade contribuindo para o desenvolvimento da outra?

Tem-se por hipótese que existe uma influência recíproca entre a fluência e a compreensão de leitura que, assim, quando estimuladas isoladamente, por meio de ensino explícito e específico, tais habilidades apresentariam evolução em seus níveis de desenvolvimento individualmente, mas que esse desenvolvimento seria ainda melhor, em ambas as habilidades, se estimuladas concomitantemente. Essa hipótese é levantada ao levar-se em consideração as indicações tanto da influência de aspectos da fluência (velocidade, precisão e/ou prosódia) nos desempenhos em compreensão, quanto da influência da compreensão nos desempenhos em fluência de leitura, especialmente no que se refere ao elemento prosódia, que parece ser a principal ligação entre fluência e compreensão textual.

3.1 OBJETIVOS

3.1.1 Objetivo geral

Verificar a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência de leitura e compreensão leitora e a contribuição do ensino explícito para o desenvolvimento dessas habilidades em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.

3.1.2 Objetivos específicos

- a) Analisar o efeito de um programa de ensino de compreensão de leitura sobre o desenvolvimento de habilidades de compreensão e de fluência dos participantes;

- b) Verificar o efeito de um programa de ensino de fluência de leitura sobre o desenvolvimento de habilidades de fluência e de compreensão dos participantes;
- c) Avaliar o efeito da aplicação concomitante de um programa de ensino de fluência de leitura e de um programa de ensino de compreensão leitora para o desenvolvimento das habilidades de fluência e de compreensão.
- d) Analisar as variáveis envolvidas no processo de aplicação dos programas de ensino de fluência e compreensão de leitura, por meio das percepções dos professores regentes das turmas participantes.

4 METODOLOGIA

Caracterizada, segundo o método de procedimento, como uma pesquisa quase experimental, ou seja, apesar da proximidade com o caráter experimental, sua distribuição de sujeitos participantes não é aleatória. Os sujeitos estão organizados em Grupos Experimentais e Controle. Esse tipo de pesquisa permite, com rigor metodológico, realizar a análise das relações de causalidade da pesquisa (Gil, 2008).

A partir de tal desenho, busca verificar a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura, por meio da aplicação de programas de ensino explícito de ambas as habilidades e, por isso, também se caracteriza como uma pesquisa de intervenção.

No que se refere à abordagem metodológica, este estudo é caracterizado como uma pesquisa quantiquantitativa, ou seja, possibilita que dados qualitativos possam explicar resultados quantitativos, assim como resultados quantitativos possam servir de explicação para dados qualitativos. Portanto, esse modelo de pesquisa, de acordo com Creswell e Clark (2013), pode ser denominado de “pesquisa de métodos mistos”.

As análises estatísticas, realizadas após a conclusão dos testes e das intervenções, buscam verificar se os programas de ensino influenciaram significativamente no desempenho das habilidades de fluência e de compreensão de leitura de maneira isolada e/ou concomitantemente e, assim, se é possível determinar a direção de influência entre elas. Já as análises qualitativas pretendem compreender os resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos professores e o quanto esses dados explicam os resultados quantitativos da pesquisa.

Os aspectos éticos da pesquisa estão baseados nas orientações do Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), de acordo com o parecer número 5.224.446 que a aprovou.

O 4º ano do Ensino Fundamental foi o nível de escolaridade escolhido para a pesquisa, devido à previsão de que nessa fase de escolarização os estudantes já estejam alfabetizados, ou seja, tenham suas habilidades de decodificação desenvolvidas, podendo assim voltar seus recursos cognitivos para os aspectos da fluência e da compreensão de leitura; aspectos estes que representam a essência do presente estudo.

Entre os critérios de participação na pesquisa estão a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Termo de Assentimento, conforme demandado pelo Comitê de Ética ao qual este projeto foi submetido. A capacidade do estudante de decodificar

também foi outro critério de participação adotado. Devido às defasagens nos níveis de alfabetização agravadas pelo período pós-pandêmico, esta pesquisa deparou-se com a necessidade de apenas excluir da amostra sujeitos que, de fato, não tinham sua habilidade de decodificação desenvolvida no momento inicial da pesquisa (pré-teste). Ou seja, estudantes que decodificavam, mesmo que com dificuldade, foram mantidos como sujeitos da pesquisa, de modo a não comprometer o N amostral. Aqueles estudantes que não tiveram seus termos assinados permaneceram em sala de aula no decorrer das atividades de aplicação coletiva, sem qualquer tipo de discriminação, porém não foram retirados para testes individuais e seus dados não foram computados como resultados nesta pesquisa. Estudantes com comprometimento na habilidade de decodificação, que tiveram seus termos assinados puderam, respeitadas suas limitações, participar de todas as atividades de intervenção e de testes individuais ou coletivos, também sem qualquer tipo de distinção, mas, igualmente, seus dados não foram computados como resultados da presente pesquisa.

Os critérios de seleção para a escolha das escolas consideraram as instituições nas quais a alfabetização pretende ser realizada até o 3º ano do Ensino Fundamental e que tenham atingido a meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), responsável por medir a qualidade da aprendizagem e estabelecer as metas para a educação nacional (Brasil, 2019b). A meta na época da seleção das instituições participantes (2021) era que, até 2022, fosse alcançada a média 6,0 pelas escolas. Ambos os critérios foram adotados para que as variáveis relacionadas às dificuldades com a decodificação fossem mais facilmente controladas.

4.1 PARTICIPANTES

Os participantes desta pesquisa foram professores e estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de ensino do município de Florianópolis-SC. Estudantes de ambos os sexos, idade média de 9,00 anos (idade mínima 8 anos e máxima 10 anos), distribuídos em nove turmas, seis experimentais e três controles, pertencentes a escolas diferentes e totalizando 125 estudantes, 80 compõem os grupos experimentais e 45 os grupos controle, além de oito professores, cinco dos grupos experimentais e três dos grupos controle, todas do sexo feminino. Os grupos experimentais receberam intervenções diferentes: duas turmas em compreensão de leitura (Grupo Experimental em Compreensão de Leitura – GECL); duas em fluência (Grupo Experimental em Fluência de Leitura – GEFL); e duas em ambos os processos (Grupo Experimental em Compreensão e Fluência de Leitura - GECFL).

Os estudantes do grupo controle (GC) não receberam nenhum tipo de intervenção por meio da pesquisa.

Para caracterizar os sujeitos da pesquisa, apresenta-se, a seguir, no Quadro 3, a distribuição dos participantes, por gênero, em cada um dos grupos (experimentais e controle).

Quadro 3 - Distribuição dos participantes da pesquisa, por gênero, em cada grupo

TIPO	GRUPO	TOTAL	MENINAS	MENINOS
Grupo Experimental	GECL (2 turmas)	28	19	9
	GEFL (2 turmas)	28	16	12
	GECFL (2 turmas)	24	10	14
	Total Grupo Experimental	80	45	35
Grupo Controle	GC (3 turmas)	45	25	20
	Total Grupo Controle	45	25	20
Total Grupos		125	70	55

Nota: GECL (Grupo Experimental em Compreensão de Leitura); GEFL (Grupo Experimental em Fluência de Leitura); GECFL (Grupo Experimental em Compreensão e Fluência de Leitura); e GC (Grupo Controle).

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Foram selecionadas quatro escolas municipais de Florianópolis como participantes da pesquisa, uma delas composta pelo grupo controle, uma por grupo experimental e controle e as outras duas compostas por grupos experimentais. As quatro escolas estão localizadas na mesma região de Florianópolis-SC, no Sul da Ilha. A Escola Básica Municipal (EBM) Adotiva Liberato Valentim atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, no bairro Costeira do Pirajubaé, localizado a 6 km do centro da cidade, um bairro simples e predominantemente residencial, conhecido como um bairro de acesso. O Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola não apresenta dados relacionados à situação socioeconômica de seus estudantes, mas a instituição está inserida em uma comunidade na qual boa parte da população possui baixa renda. A escola alcançou o IDEB 7,0 em 2019. A EBM Brigadeiro Eduardo Gomes, por sua vez, oferta turmas do 1º ao 9º ano, no Bairro Campeche, localizado a 13 km do centro da cidade, um bairro que tem enfrentado um crescimento desordenado nos últimos anos, o que traz preocupações em relação à mobilidade, saúde e educação. O PPP da escola relata que a renda familiar dos estudantes é de 2 a 5 salários mínimos. Em 2019, o IDEB atingido pela escola foi 6,6. A EBM Batista Pereira também atende estudantes do 1º ao 9º ano, no Alto Ribeirão (Distrito do Ribeirão da Ilha), localizado a aproximadamente 30 km do centro da cidade, um bairro que mantém as características culturais da colonização

Açoriana. No PPP é relatado a dificuldade de extração de um diagnóstico socioeconômico dos estudantes, pois muitos não disponibilizam essas informações, mas sabe-se que 17,57% dos estudantes da instituição recebem Auxílio Brasil. A escola atingiu IDEB 6,2 em 2019. Por fim, a EBM José Amaro Cordeiro recebe estudantes da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Está localizada no bairro Morro das Pedras, a 19 km do centro de Florianópolis, uma comunidade com características urbanas, mas também próxima a praias. No PPP da escola relata-se que a renda familiar dos estudantes é de 1 a 3 salários mínimos. A escola alcançou, em 2019, IDEB 6,2. Como algumas escolas não disponibilizam o indicativo socioeconômico, não é possível estabelecer esta comparação. Porém, aparentemente, são semelhantes, especialmente ao considerar que estão todas localizadas na mesma região de Florianópolis (sul da ilha) e todas terem atingido IDEB acima de 6,0 em 2019 (variação de 6,2 a 7,0 entre elas).

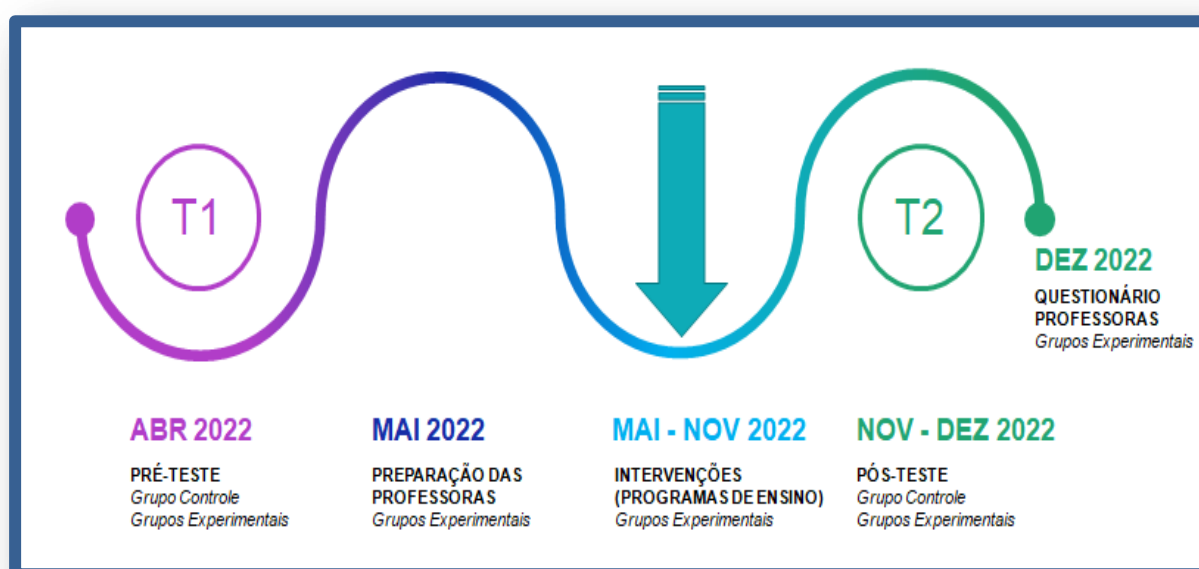
Maia (2020) utilizou desenho metodológico similar com estudantes da rede privada de ensino e destacou a necessidade de, em estudos futuros, analisar os desempenhos obtidos por estudantes da rede pública de ensino, de modo a verificar os efeitos dessas intervenções em diferentes amostras, o que foi realizado na presente pesquisa, que contou com participantes matriculados em escolas da rede municipal de ensino de Florianópolis-SC. O mesmo estudo também sugeriu analisar aspectos motivacionais e de capacitação dos docentes envolvidos na pesquisa e sua influência na eficácia das intervenções e no desempenho dos estudantes, o que nesta pesquisa foi realizado por meio do questionário aplicado às docentes ao final das intervenções. Por fim, Maia (2020) indicou a necessidade de que, em pesquisas futuras, ambas as habilidades (fluência e compreensão) fossem estimuladas cada uma com a mesma quantidade de intervenções, inclusive no grupo “misto” (que recebeu ambas as intervenções) e que o tempo destinado para as intervenções em cada grupo experimental fosse maior do que oito semanas. No presente estudo tais critérios foram adotados, com a proposta do mesmo número de intervenções para fluência e para compreensão de leitura, as quais foram realizadas em mais de oito semanas.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

A presente pesquisa contempla instrumentos de avaliação e de ensino, incluindo um questionário aplicado às professoras participantes. Os instrumentos de avaliação dos estudantes da pesquisa foram aplicados nos momentos de pré e pós-teste aos grupos experimentais e controle pela própria pesquisadora e grupo de pesquisadores de apoio. Como

ilustrado na Figura 5, todos os grupos (controle e experimentais) participaram do pré e do pós-teste, com o objetivo de acompanhar os efeitos das intervenções propostas, verificando os desempenhos dos participantes nos momentos antes e depois da aplicação dos programas de ensino e comparando-os. O pré-teste teve por objetivo a análise dos níveis de decodificação, de fluência e de compreensão de leitura anteriores às intervenções e o pós-teste avaliou os desempenhos e progressos conquistados pelos estudantes nessas habilidades (decodificação, fluência ou compreensão de leitura) após as intervenções. Entre ambos os momentos de testagem, pré e pós-teste, os grupos experimentais receberam as intervenções por meio da aplicação de programas de ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura. A aplicação dos pré-testes iniciou-se no dia 13 de abril de 2022.

Figura 5 - Organização da pesquisa ao longo do tempo



Entre os instrumentos de avaliação dos estudantes, que serão detalhados no item 4.2.1, estão: a) Subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) de Capellini, Oliveira e Cuetos (2012): aplicados no pré e no pós-teste; b) Avaliação de fluência de leitura textual da coleção ANELE-5 de Basso *et al.* (2018): aplicada no pré e no pós-teste; c) Avaliação de Compreensão de Leitura: aplicada no pré e no pós-teste (Programa de Ensino de Compreensão Leitora – Versão Brasileira); e d) Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena *et al.* (2016): aplicado no pré e no pós-teste.

Além desses instrumentos, ao final do período de coleta de dados, foi aplicado às professoras regentes dos grupos experimentais da pesquisa um questionário (Quadro 28) que

conta com questões no formato Escala Likert (com pontuação de 1 a 5, sendo 1 o menor grau e 5 o maior), questões de “sim” ou “não” e questões discursivas. Tal questionário objetiva: 1- compreender o contexto no qual a pesquisa inseriu-se, no que se refere ao ponto de onde as professoras envolvidas partiram (conhecimentos prévios sobre ensino de fluência e compreensão de leitura); e, 2- verificar as percepções das professoras no que se refere às variáveis envolvidas na aplicação dos programas de ensino da pesquisa (dificuldades de professores e alunos, sua motivação, contribuição dos programas, graus de inovação de suas metodologias, viabilidade de aplicação).

Para tal, os tópicos do instrumento estiveram voltados para questionamentos sobre: motivação, dos alunos e dos professores, para realizar as atividades propostas; dificuldades em aplicar os programas; contribuição dos programas para os alunos; dificuldade das atividades dos programas para os alunos; grau de inovação das metodologias propostas pelos programas; viabilidade de aplicação dos programas de ensino em sala de aula; conhecimentos advindos da formação inicial dos professores sobre ensino de fluência e de compreensão de leitura; conhecimentos anteriores dos professores sobre as metodologias propostas pelos programas; sugestões das professoras sobre a aplicação dos programas de ensino. Cada um desses tópicos será analisado qualitativamente, de modo isolado, e relacionado aos dados quantitativos obtidos por meio da pesquisa.

Os instrumentos de ensino utilizados, que serão detalhados no item 4.2.2, foram dois programas de ensino aplicados aos grupos experimentais, um programa voltado para o ensino de compreensão de leitura e um para o ensino de fluência de leitura. A intervenção em compreensão de leitura foi realizada por meio da versão brasileira do Programa “Aprender a compreender torna mais fácil o saber” (Viana *et al.*, 2010) e a intervenção em fluência de leitura por meio da adaptação nacional do “Programa de Promoção da Fluência em Leitura” (PPFL) de Borges e Viana (2020).

Os programas de intervenção foram aplicados pelas próprias professoras regentes das turmas selecionadas, já que tais programas são subsídios didáticos direcionados aos docentes. Antes do início das intervenções, portanto, foram contatadas as escolas para verificar o interesse/disponibilidade das instituições e das professoras para participação na pesquisa. Foram realizados encontros da pesquisadora com as professoras interessadas, de modo a apresentar a elas a proposta da pesquisa, os materiais, a forma e os objetivos de aplicação de cada um deles. Esses encontros foram realizados de modo presencial ou remoto, a depender da demanda e da orientação de cada escola ou professora. Utilizou-se, em ambas as modalidades, uma apresentação de *slides* previamente preparada pela pesquisadora, onde

constavam: os principais embasamentos teóricos de cada um dos programas de ensino, suas formas de operacionalização, público-alvo, objetivos e duração; a contextualização da pesquisa e seus objetivos; e, por fim, a apresentação dos instrumentos de ensino (o material didático). Esses tópicos foram apresentados e discutidos com as professoras. Ao final da apresentação teórica e metodológica, foi realizada a apresentação, exploração e retirada de dúvidas sobre os materiais didáticos que aplicariam, de maneira prática e com foco no desenvolvimento pedagógico em sala de aula. Após esse momento de “preparação” das professoras, deu-se início às intervenções em maio de 2022. No decorrer do período de aplicação dos programas de ensino, que se estendeu até novembro do mesmo ano, as docentes e as turmas foram constantemente acompanhadas pela pesquisadora de modo a verificar o andamento da pesquisa, retirar dúvidas e contribuir com o processo de aplicação dos programas de ensino.

O Quadro 4 apresenta, de maneira objetiva, os instrumentos de ensino e de avaliação utilizados na pesquisa, de modo a facilitar a visualização e a compreensão de seus objetivos.

Quadro 4- Instrumentos de ensino e de avaliação e objetivos de aplicação

INSTRUMENTO	TIPO	OBJETIVO
Programa de Ensino de Fluência de Leitura	Ensino	Ensino Explícito de Fluência de Leitura.
Programa de Ensino de Compreensão de Leitura	Ensino	Ensino Explícito de Compreensão de Leitura.
Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC)	Avaliação	Avaliação da Decodificação.
Avaliação de Fluência de Leitura Textual - Coleção ANELE 5	Avaliação	Avaliação da Fluência da Leitura.
Avaliações inicial e final do programa de ensino de compreensão de leitura – Versão Brasileira	Avaliação	Avaliação de Compreensão de Leitura.
Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS)	Avaliação	Avaliação de Compreensão de Leitura.
Questionário dos professores	Avaliação	Análise do contexto da pesquisa e percepções das professoras.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

4.2.1 Instrumentos de avaliação

a) Avaliação da decodificação: composta pelos subtestes de leitura de palavras e pseudopalavras das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC) de Capellini, Oliveira e Cuetos (2012). Tem o objetivo de, por meio da leitura em voz alta de uma lista de 30 palavras e de 30 pseudopalavras, analisar se o estudante é capaz de reconhecer/ decodificar as palavras. Sua aplicação foi conduzida individualmente e sem restrição de tempo para realização. Quando o participante não quis ou não conseguiu ler, suas respostas foram registradas como incorretas (de acordo com seu desempenho). Nos critérios de correção foram considerados erros: a não leitura, a silabação e a autocorreção. Na classificação dos desempenhos, por prova e por ano escolar, as pontuações de 0 a 26 na leitura de palavras estão vinculadas à categoria de Dificuldade Grande (DD) em Leitura. Pontuações de 27 a 28 vinculam-se à categoria de Dificuldade (D) em Leitura e pontuações de 29 a 30 na leitura de palavras estão associadas à categoria Normal (N) de Leitura. Em relação à Leitura de Pseudopalavras, pontuações de 0 a 23 estão vinculadas à categoria de Dificuldade Grande (DD) em Leitura, de 24 a 25 à categoria de Dificuldade (D) em Leitura e pontuações de 26 a 30 na leitura de palavras estão associadas à categoria Normal (N) de Leitura.

b) Avaliação da Fluência de Leitura Textual: realizada por meio da Coleção ANELE 5 de Basso *et al.* (2018), destinada a crianças brasileiras do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental. Esse teste tem por objetivo avaliar a fluência por meio de suas dimensões: precisão, automaticidade e prosódia da leitura oral, partindo da leitura individual, pelo estudante, de um texto narrativo, sem limite de tempo para realização (mas, em geral, realiza-se em aproximadamente 10 minutos). As questões de compreensão textual não foram aplicadas, apenas a leitura do texto com avaliação dos três componentes da fluência de leitura (velocidade, precisão e prosódia), pois as avaliações de compreensão foram realizadas por meio de outros instrumentos a seguir descritos.

c) Avaliação da compreensão de leitura: foi avaliada por meio de dois testes: a Avaliação de Compreensão de Leitura (Programa de Ensino de Compreensão Leitora – Versão Brasileira) – anexo 4 e o Teste de Leitura de Compreensão de Sentenças (TELCS) de Vilhena *et al.* (2016). A Avaliação de Compreensão de Leitura destina-se à faixa etária do 4º ano e final do 3º ano do Ensino Fundamental e é composta por atividades de leitura de textos e por realização de tarefas de compreensão a eles relacionadas, todos aplicados coletivamente em sala de aula, sem limite de tempo para realização. Trata-se de um teste ainda não validado, mas já aplicado nas pesquisas vinculadas ao desenvolvimento/análise/estudo da versão brasileira do programa

de ensino de compreensão de leitura. Já o TELCS, destinado a crianças de 2º a 5º ano, serve para avaliar, concomitantemente, a compreensão e a decodificação, por meio da leitura silenciosa de frases que contêm lacunas que precisam ser preenchidas com uma palavra entre cinco opções disponíveis. Com isso, o aluno precisa julgar qual a palavra que melhor completa a lacuna, de acordo com sua compreensão acerca daquela sentença. A aplicação desse teste se dá de maneira coletiva, em sala de aula, e com um tempo máximo de execução de cinco minutos, independentemente do número de frases que os participantes consigam completar. Assim, o TELCS é capaz de verificar os desempenhos em compreensão por meio da fluência na leitura de frases, ou seja, para que o estudante alcance, nesse teste, bons resultados na compreensão é preciso que tenha a decodificação automatizada e precisa, inclusive pelo limite de tempo para sua realização.

d) Questionário docente: aplicado às professoras regentes dos grupos experimentais da pesquisa, ao final do período de coleta de dados. Contemplava questões no formato Escala Likert (com pontuações de 1 a 5), questões de “sim” ou “não” e questões discursivas. O objetivo desse instrumento foi o de buscar compreender o contexto no qual a pesquisa estava inserida, no que se refere aos conhecimentos prévios das docentes sobre o ensino de fluência e de compreensão de leitura. Além disso, buscou verificar as percepções dessas professoras sobre as variáveis envolvidas no decorrer das intervenções em sala de aula: dificuldades de estudantes e professores, sua motivação, contribuições dos programas de ensino, graus de inovação das metodologias propostas e viabilidade de aplicação.

4.2.2 Instrumentos de ensino

a) Programa de Ensino de Fluência de Leitura

O Programa de Ensino de Fluência de Leitura selecionado como instrumento de intervenção para a presente pesquisa baseia-se no Programa de Promoção da Fluência da Leitura (PPFL) de Borges e Viana (2020), que foi idealizado ao se considerar a necessidade de os professores e as escolas serem instrumentalizados com recursos didáticos que abordassem estratégias comprovadamente eficazes de promoção de fluência de leitura. Desse modo, o programa pretende e se organiza de modo a ser um material para aplicação prática nas escolas (Viana; Borges, 2016; Borges; Viana, 2020).

Ele é constituído, originalmente, por 22 sequências didáticas, compostas por sessões de 15 a 20 minutos a serem aplicadas em um ciclo de cinco dias por semana. Já o programa adaptado organiza-se em um ciclo de três dias semanais, considerando a necessidade de adequação às possibilidades/realidades das escolas participantes desta pesquisa. Foram preparados 22 textos de diferentes tipos (narrativos, informativos e poemas), adaptados/adequados para a faixa etária proposta para este estudo (4º ano do Ensino Fundamental). Tais textos são os mesmos disponíveis no programa de ensino de compreensão de leitura aplicado por esta pesquisa.

O programa foi aplicado coletivamente pelo professor regente da turma, de maio a novembro de 2022, conforme organização detalhada na Figura 6. Sendo, em geral, no primeiro dia: a leitura modelo e a leitura em eco; no segundo dia: a leitura em coro e a leitura em grupos/pares; e, no terceiro dia: a apresentação.

Figura 6 - Organização do programa de ensino de fluência de leitura

PROGRAMA DE ENSINO DE FLUÊNCIA DE LEITURA		
BLOCO INICIAL		
	TEXTO	TIPO TEXTUAL
SEMANA 1	A Menina do Leite	Narrativo
SEMANA 2	Cabeça de cachorro	Instrucional
SEMANA 3	Conto de mistério	Narrativo
BLOCO 1		
SEMANA 4	O Caracol e a Pitanga	Narrativo
SEMANA 5	Meu Gato Tem Um olho Azul e Outro Marrom	Informativo
SEMANA 6	Como Plantar Alho	Instrucional
SEMANA 7	A Boneca	Poético
BLOCO 2		
SEMANA 8	Botos Auxiliam Pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina	Informativo
SEMANA 9	Mandamentos de Segurança no Mar	Instrucional
SEMANA 10	A Menina e o Pássaro	Narrativo
SEMANA 11	O Lagarto Medroso	Poético
BLOCO 3		
SEMANA 12	Parque Municipal da Lagoa do Peri	Informativo
SEMANA 13	GUGA - Um Brasileiro	Narrativo
SEMANA 14	Ovos	Instrucional
SEMANA 15	Abridor de latas	Narrativo
SEMANA 16	Caixa Mágica de Surpresa	Poético
BLOCO 4		
SEMANA 17	Bisa Bia, Bisa Bel	Narrativo
SEMANA 18	Tylenol Criança	Instrucional
SEMANA 19	Tudo sobre os Suricatos	Informativo
SEMANA 20	Espelho Preto	Poético
SEMANA 21	Inhotin	Informativo
SEMANA 22	Tarsila	Informativo

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Em cada semana foi proposta a aplicação de um texto e a sequência de três dias de atividades a ele relacionada, todas conduzidas por um “guia” que especificou a dinâmica do

programa, com exemplos de atividades a serem conduzidas pelos professores em sala de aula (exemplo no Anexo A). As estratégias de ensino de fluência de leitura selecionadas para constituir esse material foram a “modelagem de leitura”, a “leitura assistida” com a variante “leitura em eco”, “leituras repetidas” (nas modalidades em coro, em grupo, em pares e individual) e, por fim, a “leitura de atuação”, sempre objetivando a motivação dos estudantes para a atividade de leitura, conforme se exemplifica na Figura 7 com uma das sequências disponíveis no guia do programa.

Figura 7 - Exemplo de sequência didática do programa de ensino de fluência de leitura

<p>1º dia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário); 2) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido e fornecimento dos respectivos significados; 3) Produção oral de novas frases que integrem as palavras cujo significado era desconhecido; 4) Compreensão da leitura (apenas na modalidade oral). Exemplos de algumas perguntas: <ol style="list-style-type: none"> a) Por que as duas meninas brigavam? b) Após a briga as meninas conseguiram o que queriam? 5) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor. <p>2º dia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura em eco: o professor lê uma estrofe e o grupo/turma responde, lendo a mesma estrofe, imitando a leitura do professor. 2) Leitura em coro (professor e alunos); 3) Repetição da leitura em coro (alunos). <p>3º dia</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Leitura intercalada (grupos de 8 alunos). Todos leem o título e, em seguida, cada par de alunos lê uma estrofe; 2) Compreensão da leitura: resposta (por escrito) a algumas das perguntas efetuadas (e respondidas oralmente) no primeiro dia desta sequência; <p>MODELOS:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Por que as duas meninas brigavam? RESPOSTA ABERTA b) Após a briga as meninas conseguiram o que queriam? RESPOSTA ABERTA <ol style="list-style-type: none"> 3) Repetição da leitura intercalada (alterando a ordem, isto é, a leitura começa pelo par que, na primeira leitura, leu a última estrofe); 4) Leitura de atuação: em grupos de 8, os alunos leem o poema, em coro, tal como na atividade anterior, a fim de atuarem para convidados (outras turmas, funcionários, professores, pais ou avós, visitas, entre outros potenciais ouvintes).
--

Fonte: Elaborada pela autora (2022), com base em Borges; Viana (2020).

No grupo que recebeu ambos os programas de ensino (de fluência e de compreensão), no primeiro dia da sequência didática do programa de fluência foi aplicado também, logo em seguida, o programa de ensino de compreensão textual. Desse modo, os textos trabalhados foram os mesmos do programa de compreensão.

As adequações realizadas para esta pesquisa em relação ao programa original de ensino de fluência estiveram especialmente voltadas para: número de dias de aplicação, tendo

em vista ser uma atividade de pesquisa e que, por isso, está para além do planejamento original dos professores, sendo necessária a redução dos dias de intervenção; atividade a ser realizada em casa, que não foi realizada neste estudo tendo em vista a impossibilidade de controle, no âmbito da pesquisa, das variáveis envolvidas; e, adequações relacionadas ao nível de escolaridade dos participantes e aos textos propostos, pois foram aplicados os mesmos textos do programa de ensino de compreensão também utilizado como instrumento de intervenção no presente estudo, programa esse destinado a estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental (nível de escolaridade determinado nos critérios da pesquisa), de modo que ambos os programas pudessem ser trabalhados de maneira conjunta, como foi o caso de um dos grupos experimentais da pesquisa.

Essas adaptações que visaram à aplicação do programa de ensino de fluência de leitura de modo conjunto com o programa de ensino de compreensão de leitura basearam-se na proposta metodológica desta pesquisa que, por sua vez, levou em consideração referenciais que afirmam que fluência e compreensão estão correlacionadas e que precisam de intervenções específicas para se desenvolver (Puliezi, 2015). Partindo desse princípio e questionando-se sobre a possibilidade de existência de uma influência bidirecional entre ambas as habilidades, a aplicação de ambos os programas pretendeu ser instrumento para verificar tal hipótese.

b) Programa de Ensino de Compreensão de Leitura

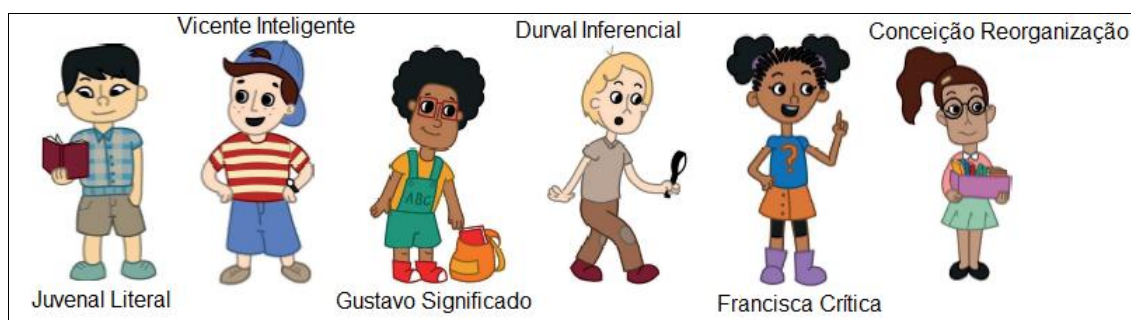
O Programa de Ensino de Compreensão de Leitura utilizado como instrumento de intervenção na presente pesquisa está baseado no Programa intitulado “Aprender a compreender torna mais fácil o saber”, de Viana *et al.* (2010), desenvolvido originalmente por pesquisadores da Universidade do Minho (Portugal), que objetiva o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura, por meio do ensino de estratégias que levam o estudante à compreensão do material lido e ao monitoramento de sua própria compreensão.

O projeto intitulado “Programa para o ensino da compreensão leitora – uma parceria Brasil-Portugal”, adaptou tal programa para a língua e para realidade sociocultural brasileira, em um trabalho conjunto entre o laboratório de pesquisa Prolinguagem, da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), e pesquisadores da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Essa versão brasileira contempla o trabalho de seleção de novos textos, confecção de novas tarefas e elaboração de novas ilustrações para os personagens da Família Compreensão,

sem perder a “essência” do programa de ensino original, mas adaptando-o à nossa realidade, de modo que faça sentido e motive as crianças brasileiras.

A versão brasileira do programa de ensino é destinada a estudantes do 4º ano da Educação Básica e do final do 3º ano e conta com um material didático que contempla atividades voltadas ao ensino explícito de estratégias de compreensão que pretende auxiliar o estudante na identificação dos processos cognitivos e metacognitivos envolvidos em cada uma das tarefas propostas. Para ajudar os alunos nesse caminho, existem seis personagens (Figura 8) que compõem a “Família Compreensão”. Cada um desses personagens personifica processos cognitivos e metacognitivos envolvidos na atividade de compreensão e objetiva tornar tais processos, que são abstratos, mais concretos aos estudantes (Viana *et al.*, 2019). Ao abordar esses processos, os personagens pretendem auxiliar os alunos na identificação das estratégias adequadas a serem aplicadas em cada situação da atividade de leitura.

Figura 8 - Personagens da Família Compreensão com design adaptado aos grupos étnicos brasileiros




Fonte: Programa de Ensino de Compreensão Leitora – Versão Brasileira (2018).

O Vicente Inteligente relaciona-se aos processos de metacompreensão e, dessa forma, por meio de questionamentos, da condução sobre o que precisa ser feito em cada situação da leitura e a qual personagem recorrer em cada tarefa, vai ajudando o estudante a refletir e a monitorar seu próprio processo de compreensão. O Juvenal Literal vincula-se aos processos de compreensão literal e, assim, conduz o estudante na busca pelas informações explícitas do texto por meio da leitura atenta para encontrar nele as informações necessárias para a compreensão. O Durval Inferencial está relacionado aos processos de compreensão inferencial e, portanto, é o “detetive” da Família Compreensão, auxiliando o aluno a localizar as informações implícitas no texto e a relacioná-las com seus conhecimentos anteriores para alcançar a compreensão. A Conceição Reorganização, por sua vez, representa os processos de reorganização da informação e, desse modo, visa a ajudar o estudante na organização, classificação, reordenação e construção de resumos e de esquemas das informações textuais.

Já a Francisca Crítica relaciona-se aos processos de compreensão crítica e, assim, pretende conduzir o aluno para o questionamento e para a análise crítica do material lido. Finalmente, o Gustavo Significado é o personagem que representa os processos lexicais (incluídos também no contexto dos processos inferenciais, segundo Català *et al.*, 2001) e, com isso, auxilia o estudante na busca de significados de palavras desconhecidas. A Figura 9 exemplifica a atuação de alguns desses personagens no programa de ensino.

Figura 9 - Atuação de personagens da Família Compreensão

Se quiser aprender a compreender com os personagens da minha família, siga-me, Preparado?



A MENINA DO LEITE

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha. Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça. Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata. E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

"Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos,"

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos,"

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas,"


"Se cada porca me der três leitõeszinhos, vendo dois, fico com um e..."

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo. Lá se foi o leite branquinho pelo chão. E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõeszinhos pelos ares.


Fábulas de Esopo. <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas> acesso em 11/05/2017


(187 palavras, incluindo o título)


1) O que a menina ia fazer na cidade?





Não responda já à pergunta. Leia com atenção o diálogo a seguir.


 Peço ajuda a quem?


 Qual é a pergunta?

 O que a menina ia fazer na cidade?

 A resposta está no texto?

 Sim.

 Sublinhe a resposta, pois ela está mesmo a vista no texto e depois transcreva-a.

 Então, vou sublinhar "iria à cidade vender o leite de sua vaquinha" e a resposta é: Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

Fonte: Programa de Ensino de Compreensão Leitora – Versão Brasileira (2018).

A vinculação das tarefas aos personagens que podem auxiliar com suas respostas, nem sempre está explícita durante o programa. Conforme as atividades do programa de ensino avançam, isso passa a ser responsabilidade do próprio estudante, que precisará perceber que personagem/processo vincula-se a cada tarefa e, com isso, perceber qual estratégia precisa utilizar para resolvê-la e alcançar a compreensão daquilo que leu.

Os processos e as estratégias abordados por cada um dos personagens do programa estão baseados nos componentes propostos por Català *et al.* (2001): compreensão literal,

inferencial, crítica, reorganização e metacompreensão. Como já mencionado no capítulo sobre compreensão de leitura, existem estratégias vinculadas a esses componentes e no programa de ensino os estudantes são conduzidos a operacionalizá-las, a fim de ativar os processos cognitivos e metacognitivos a que estão ligadas e alcançar a compreensão.

O programa de ensino toma por base o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) de Vygotsky (1993), que trata da distância entre o que o estudante já é capaz de fazer sozinho e o que ele ainda necessita de auxílio para executar. Dessa forma, as tarefas nele propostas foram pensadas para estarem sempre um pouco além daquilo que o aluno é capaz de fazer sozinho, de modo a contar com a essencial mediação do professor e, aos poucos, desenvolver-se a autonomia leitora do estudante.

Esse material didático (exemplo nos Anexos B e C) contempla textos de diferentes tipos e gêneros textuais (adequados para o contexto e para faixa etária proposta), além de tarefas vinculadas a eles a serem realizadas pelos alunos. Tais tarefas estão organizadas de modo que, inicialmente, sejam ativados os conhecimentos prévios do estudante, para que depois seja realizada a leitura do texto. Efetuada a leitura, inicia-se a exploração textual, com a identificação do processo vinculado a cada tarefa (mais especificamente do personagem da Família Compreensão) e a realização da tarefa em si. Por vezes, são solicitadas, ainda, pesquisas de informações complementares que colaborem com a compreensão do texto.

Na presente pesquisa, o programa foi aplicado em sala de aula, de maneira coletiva, tendo suas atividades mediadas pela professora regente de cada turma. As intervenções foram realizadas uma vez por semana, distribuídas em 22 semanas de aplicação (Figura 10), de maio a novembro de 2022. Cada intervenção teve a duração de, aproximadamente, 90 minutos (duas aulas) e consistiu na leitura do(s) texto(s) proposto(s) e na realização das tarefas a ele(s) relacionadas.

Figura 10 - Organização do programa de ensino de compreensão de leitura

PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA		
BLOCO INICIAL		
	TEXTO	TIPO TEXTUAL
SEMANA 1	A Menina do Leite	Narrativo
SEMANA 2	Cabeça de cachorro	Instrucional
SEMANA 3	Conto de mistério, Uno, Internet, Cabeça de cachorro	Narrativo/ Instrucional/ informativo/ instrucional
BLOCO 1		
SEMANA 4	O Caracol e a Pitanga	Narrativo
SEMANA 5	Meu Gato Tem Um olho Azul e Outro Marrom	Informativo
SEMANA 6	Como Plantar Alho	Instrucional
SEMANA 7	A Boneca	Poético
BLOCO 2		
SEMANA 8	Botos Auxiliam Pescadores em Laguna, no Sul de Santa Catarina	Informativo
SEMANA 9	Mandamentos de Segurança no Mar	Instrucional
SEMANA 10	A Menina e o Pássaro	Narrativo
SEMANA 11	O Lagarto Medroso	Poético
BLOCO 3		
SEMANA 12	Parque Municipal da Lagoa do Peri	Informativo
SEMANA 13	GUGA - Um Brasileiro	Narrativo
SEMANA 14	Ovos	Instrucional
SEMANA 15	Abridor de latas	Narrativo
SEMANA 16	Caixa Mágica de Surpresa	Poético
BLOCO 4		
SEMANA 17	Bisa Bia, Bisa Bel	Narrativo
SEMANA 18	Tylenol Criança	Instrucional
SEMANA 19	Tudo sobre os Suricatos	Informativo
SEMANA 20	Espelho Preto	Poético
SEMANA 21	Inhotin	Informativo
SEMANA 22	Tarsila	Informativo

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Para fins de controle das variáveis envolvidas e melhor coordenação por parte desta pesquisadora, algumas estratégias foram adotadas para acompanhamento da aplicação de ambos os programas de ensino. Inicialmente, foram entregues às professoras dos grupos experimentais dois documentos: ficha de controle de frequência dos estudantes participantes; e, cronograma de aplicação de cada um dos textos/sequências didáticas (com campo para preencher a data de aplicação). Além disso, a pesquisadora adotou a conduta de acompanhar, periodicamente, a aplicação dos programas de ensino nas turmas envolvidas, de modo a esclarecer possíveis dúvidas das professoras e dos estudantes. Manteve, ainda, contato direto e frequente com as professoras participantes, para os auxílios e acompanhamentos necessários.

No que se refere ao controle do número de sequências didáticas aplicadas a cada um dos grupos participantes, ao final da pesquisa, devido às demandas e especificidades das escolas, professoras e turmas participantes, uma das turmas do Grupo Experimental em Fluência de Leitura (GEFL) aplicou um total de 22 sequências didáticas e a outra conseguiu concluir 13 sequências, totalizando uma média de 17,5 sequências didáticas concluídas nesse grupo. No Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), uma das turmas concluiu 13 sequências didáticas e a outra 19, o que revela uma média de 16 sequências concluídas. Por fim, no Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL)

uma das turmas concluiu 20 sequências e a outra 17, totalizando a média de 18,5 sequências didáticas concluídas pelo grupo. Portanto, o grupo com maior média de sequências realizadas foi o GEFCL e o com menor média foi o GECL.

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados da pesquisa foram analisados quantitativamente por meio de testes estatísticos paramétricos e não paramétricos a depender da característica da sua distribuição.

As análises foram realizadas levando-se em consideração os desempenhos de cada grupo em cada teste nos momentos de pré e de pós-teste, com o objetivo de apontar se os programas de ensino aplicados influenciaram significativamente no desempenho das habilidades de fluência e de compreensão de leitura isoladamente e/ou concomitantemente e se é possível indicar a direcionalidade de influência entre as habilidades de fluência e de compreensão leitora. Além disso, também foram realizadas análises qualitativas dos dados obtidos por meio dos questionários aplicados às professoras participantes da pesquisa com o objetivo de relacionar tais dados aos resultados quantitativos obtidos.

No que se refere às variáveis quantitativas, o pacote estatístico utilizado nesta tese foi o IBM SPSS (versão 26.0) e o ponto de corte de significância adotado foi o de $p < 0,05$. Os testes de Shapiro-Wilk foram aplicados para testar a normalidade dos dados nos momentos de pré e pós-teste. Com o objetivo de verificar se os grupos eram estatisticamente diferentes em cada momento de testagem (pré e pós-teste), foram aplicados os testes de Kruskal-Wallis (solução não paramétrica) quando os dados não seguiram distribuição aproximadamente normal em pelo menos uma das variáveis e os testes ANOVA (solução paramétrica) quando os dados seguiram distribuição aproximadamente normal. Para verificar as diferenças intragrupos entre os momentos de pré e pós-teste e os tamanhos de efeito de intervenção, quando se tratava de variáveis não paramétricas, foram aplicados os testes de Wilcoxon e, para as variáveis paramétricas, os Testes T Pareados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os desempenhos médios de cada um dos grupos, Grupo Controle (GC), Grupo Experimental em Fluência de Leitura (GEFL), Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL) e Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), em todas as habilidades avaliadas em ambos os momentos da pesquisa (pré e pós-teste) são apresentados a seguir nos Quadros 5 e 6. O Quadro 5 apresenta os resultados obtidos em cada uma das variáveis no momento inicial da pesquisa (pré-teste) e o Quadro 6 os obtidos no momento final da pesquisa (pós-teste), com número de participantes (N) em cada grupo, a Média (M), a Mediana, o Desvio Padrão (DP) e os Desempenhos Mínimo (Mín.) e Máximo (Máx.).

As variáveis analisadas são a Decodificação (DEC), a Fluência de Leitura (FLU) e cada um de seus componentes isoladamente, ou seja, Fluência-velocidade (FV), Fluência-precisão (FP) e Fluência-prosódia (FPRO), por fim, a Compreensão de Leitura analisada por meio de diferentes testes (TELCS e AVLCS).

Quadro 5 - Número de participantes (N), Média (M) e Desvio Padrão (DP), Mediana e Desempenhos Mínimo (Mín.) e Máximo (Máx.) dos Grupos Controle (GC) e Experimentais (GEFL, GECL e GEFCL) no pré-teste para cada uma das variáveis

VARIÁVEIS	GRUPOS	N	MÉDIA (DP)	MEDIANA	Mín.	Máx.
Decodificação (DEC)	GC	45	37.36 (17.77)	43.00	0	59
	GEFL	28	36.07 (19.00)	43.50	0	59
	GECL	28	34.43 (17.40)	42.50	1	59
	GEFCL	24	36.54 (16.72)	41.50	0	56
Fluência de Leitura (FLU)	GC	41	3.24 (1.24)	3.00	2	6
	GEFL	24	3.04 (0.96)	3.00	2	5
	GECL	26	3.00 (1.02)	3.00	2	5
	GEFCL	21	3.19 (1.47)	3.00	2	7
Fluência-velocidade (FV)	GC	45	86.00 (45.03)	78.43	0	201.90
	GEFL	28	78.32 (41.50)	89.85	0	143.33
	GECL	28	78.99 (38.44)	90.64	0	140.00
	GEFCL	24	74.94 (37.40)	74.38	0	131.52
Fluência-precisão (FP)	GC	45	77.05 (45.10)	74.56	0	189.52
	GEFL	28	68.45 (40.93)	78.29	0	126.05
	GECL	28	69.37 (39.39)	80.83	0	136.13
	GEFCL	24	66.90 (39.15)	66.01	0	128.48
Fluência-prosódia (FPRO)	GC	41	27.98 (23.36)	20.00	5	106
	GEFL	24	36.25 (37.91)	24.00	7	149
	GECL	26	32.19 (22.18)	26.00	7	87
	GEFCL	21	25.71 (16.65)	22.00	4	64
Compreensão de Leitura (TELCS)	GC	45	17.56 (9.93)	19.00	0	34
	GEFL	28	15.50 (8.74)	16.50	0	33
	GECL	28	14.68 (8.71)	15.00	0	29
	GEFCL	24	15.67 (8.47)	14.50	3	35

Compreensão de Leitura (AVLC)	GC	45	9.18 (6.24)	9.00	0	22
	GEFL	28	7.64 (5.93)	6.50	0	21
	GECL	28	6.29 (5.39)	4.00	0	19
	GEFCL	24	7.83 (6.48)	5.50	0	20

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Quadro 6 - Número de participantes (N), Média (M) e Desvio Padrão (DP), Mediana e Desempenhos Mínimo (Mín.) e Máximo (Máx.) dos Grupos Controle (GC) e Experimentais (GEFL, GECL e GEFCL) no pós-teste para cada uma das variáveis

VARIÁVEIS	GRUPOS	N	MÉDIA (DP)	MEDIANA	Mín.	Máx.
Decodificação (DEC)	GC	45	42.09 (14.95)	45.00	1	58
	GEFL	28	42.43 (14.87)	47.50	7	59
	GECL	28	42.54 (15.83)	47.50	0	59
	GEFCL	24	42.96 (16.16)	49.50	5	58
Fluência de Leitura (FLU)	GC	41	3.76 (1.34)	4.00	2	7
	GEFL	24	3.79 (1.47)	3.50	2	6
	GECL	26	3.58 (1.33)	4.00	2	7
	GEFCL	21	3.48 (1.08)	3.00	2	5
Fluência-velocidade (FV)	GC	45	100.57 (38.10)	110.3800	8.00	164.89
	GEFL	28	92.16 (38.64)	101.9050	16.99	149.32
	GECL	28	94.00 (38.94)	106.0550	14.00	165.38
	GEFCL	24	90.88 (31.14)	93.1150	24.20	156.52
Fluência-precisão (FP)	GC	45	91.32 (38.18)	95.1900	2.00	156.53
	GEFL	28	83.85 (39.60)	92.1350	7.48	140.54
	GECL	28	86.60 (40.71)	96.9250	3.00	163.08
	GEFCL	24	83.94 (33.24)	85.0950	14.39	151.45
Fluência-prosódia (FPRO)	GC	41	17.15 (10.97)	16.00	2	56
	GEFL	24	17.71 (14.62)	15.00	4	71
	GECL	26	17.15 (13.27)	12.50	3	64
	GEFCL	21	14.57 (7.40)	12.00	5	32
Compreensão de Leitura (TELCS)	GC	45	21.60 (9.95)	24.00	0	36
	GEFL	28	21.46 (9.57)	21.50	2	36
	GECL	28	21.11 (9.35)	22.50	3	35
	GEFCL	24	21.04 (8.80)	20.00	5	36
Compreensão de Leitura (AVLC)	GC	45	11.87 (6.09)	12.00	0	21
	GEFL	28	11.96 (7.16)	10.00	2	25
	GECL	28	11.46 (6.13)	11.00	2	22
	GEFCL	24	12.92 (6.04)	12.00	2	26

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Foram descritas no capítulo 3 desta pesquisa quatro questões vinculadas ao problema de pesquisa. Os resultados, abaixo expostos, estão organizados de modo a responder a estas questões: 1) O ensino explícito de fluência de leitura influencia o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora? 2) O ensino explícito de compreensão leitora afeta os desempenhos em compreensão e em fluência de leitura? 3) Qual a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura? 4) A influência entre essas duas habilidades é recíproca, com uma habilidade contribuindo para o desenvolvimento da outra?

Inicialmente, serão apresentados e analisados os resultados de desempenho de cada um dos grupos (experimentais e controle) na avaliação das habilidades de decodificação, fluência,

velocidade, precisão, prosódia e compreensão de leitura no momento do pré-teste, com o objetivo de verificar se havia diferenças entre os grupos antes do início das intervenções e de apresentar um diagnóstico inicial de cada grupo em cada uma das variáveis.

Tais dados, posteriormente, serão comparados aos resultados do pós-teste, de modo a verificar possíveis diferenças nos resultados de comparação entre os grupos após a aplicação dos programas de intervenção em fluência e compreensão de leitura, visando a responder às questões anteriormente apresentadas.

5.1 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NO PRÉ-TESTE

O Quadro 7 apresenta os resultados obtidos por meio dos Testes de Normalidade (Shapiro-Wilk) no pré-teste para cada um dos grupos experimentais e controle, indicando se os dados seguem uma distribuição aproximadamente normal ($p > 0.05$) ou não ($p < 0.05$) em cada uma das variáveis analisadas.

Em função da sua natureza (ordinal), não são reportados testes de normalidade para a variável fluência (FLU).

Quadro 7 - Testes de Normalidade dos grupos experimentais (GEFL, GECL, GEFCL) e controle (GC) para cada uma das variáveis no pré-teste

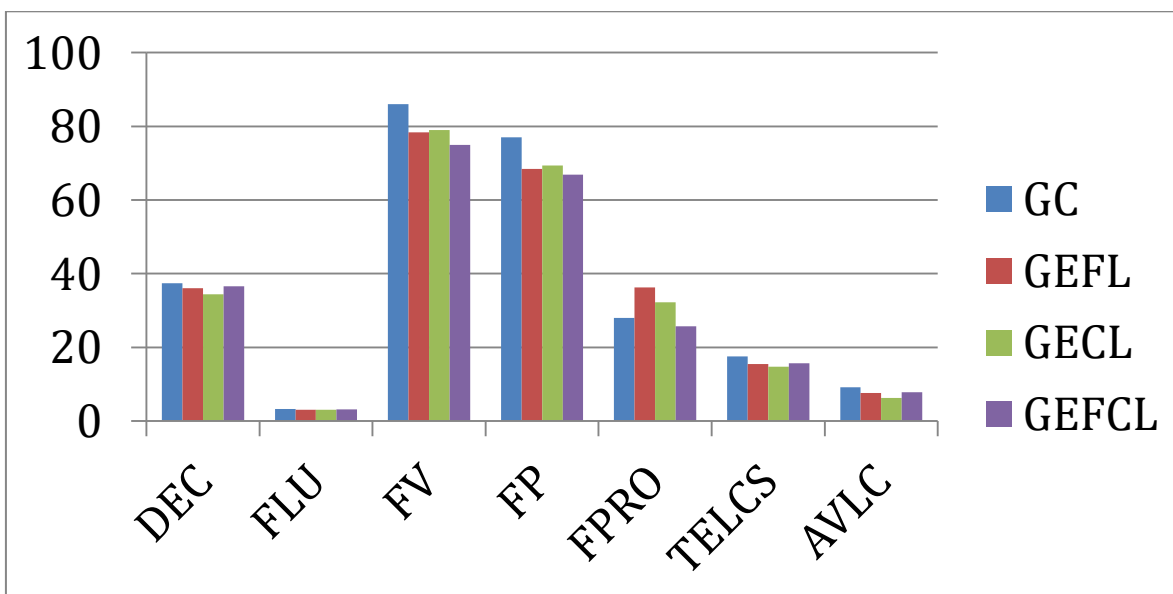
VARIÁVEIS	GRUPOS	Sig.
Decodificação (DEC)	GC	.000
	GEFL	.002
	GECL	.008
	GEFCL	.001
Fluência-velocidade (FV)	GC	.879
	GEFL	.048
	GECL	.279
	GEFCL	.600
Fluência-precisão (FP)	GC	.748
	GEFL	.021
	GECL	.253
	GEFCL	.435
Fluência-prosódia (FPRO)	GC	.000
	GEFL	.000
	GECL	.012
	GEFCL	.233
Compreensão de Leitura (TELCS)	GC	.114
	GEFL	.227
	GECL	.259
	GEFCL	.411
Compreensão de Leitura (AVLC)	GC	.103
	GEFL	.025
	GECL	.004
	GEFCL	.006

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para analisar se havia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em cada uma das variáveis no momento pré-teste, foi aplicado o Teste de Kruskal-Wallis, quando os dados não seguiam distribuição aproximadamente normal, e testes paramétricos (ANOVA) quando se tratava de distribuição normal dos dados, como é o caso da variável Compreensão de Leitura (especificamente avaliada por meio do TELCS).

Os resultados obtidos demonstram que, no pré-teste, não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais e controle em relação às variáveis decodificação ($H = 0.692$, $p > 0.05$), fluência de leitura ($H = 0.456$, $p > 0.05$), fluência-velocidade ($H = .688$, $p > 0.05$), fluência-precisão ($H = .665$, $p > 0.05$), fluência-prosódia ($H = 1.330$, $p > 0.05$) e compreensão de leitura em ambos os testes que a avaliaram TELCS ($F = 0.665$, $p > 0.05$) e AVLCS ($H = 4.081$, $p > 0.05$). Tal resultado pode ser confirmado também por meio da inspeção visual do Gráfico 1.

Gráfico 4 - Diferenças entre os grupos no pré-teste, em cada umas das variáveis



No que se refere à avaliação da variável decodificação, optou-se por reunir os dados (leitura de palavras/leitura de pseudopalavras) em um único valor para comparação dos resultados do teste em sua totalidade; mas, também, foi realizada a análise dos dados individualmente, por meio da qual se obteve os seguintes resultados (médias): GC (leitura de palavras= média 22,2/pseudopalavras= 15,1); GEFL (palavras= 21/pseudopalavras= 15); GECL (palavras= 21/pseudopalavras= 13); GEFCL (palavras= 21/pseudopalavras= 15).

Considerando as categorias delimitadas pelas autoras do teste (PROLEC) para o ano de escolaridade aqui abordado (4º ano do Ensino Fundamental), tais médias vinculam os grupos participantes da pesquisa ao nível de “Dificuldade Grande (DD)” em leitura (o mais baixo do teste), já que pontuações de 0 a 26 na leitura de palavras e de 0 a 23 na leitura de pseudopalavras estão vinculadas a esse nível, o que indica um déficit inicial no desenvolvimento da habilidade de decodificar, condição que pode influenciar nos resultados dos demais componentes envolvidos na atividade de leitura (fluência e compreensão).

Ao analisar as médias absolutas obtidas pelos grupos no pré-teste e os desempenhos ilustrados no Gráfico 1, nota-se que o Grupo Controle (GC) apresenta melhores desempenhos (maiores médias) na variável decodificação (DEC) quando comparado aos demais grupos, o que se reflete também na variável fluência de leitura (FLU) e em dois dos seus componentes, as variáveis fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP). Já o grupo que obteve as menores médias absolutas em decodificação (DEC), o Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), também obteve as menores médias em Fluência de Leitura (FLU). No que se refere à prosódia (FPRO) o GECL é o segundo grupo com maior média de erros, o que se reflete nos desempenhos em compreensão de leitura, com menores médias em compreensão de leitura (TELCS) e em compreensão de leitura (AVLC), enquanto o GC está entre os dois grupos com menor número de erros em prosódia e é o grupo com melhor desempenho (média absoluta) em compreensão de leitura nos dois testes que avaliaram tal habilidade (TELCS e AVLC). O que pode indicar a conexão existente entre o elemento prosódia e a compreensão de leitura (Veenendaal, Groen e Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014).

No caso do Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), apesar de apresentar as menores médias em velocidade (FV) e precisão (FP), não foi o grupo com menor média em decodificação (DEC). O que pode ser um indício da necessidade do ensino explícito de fluência de leitura, por meio de intervenções em sala de aula (National Reading Panel, 2000). Esse mesmo grupo obteve as menores médias de erros em prosódia (FPRO), a segunda maior média de desempenho em fluência de leitura (FLU) e em compreensão de leitura nos dois testes (TELCS e AVLC). Resultado que pode ter vínculo com o fato de que, com as habilidades de decodificação já desenvolvidas, os leitores mais experientes dependem mais do elemento prosódia para desenvolver a compreensão de leitura (Rasinski, 2004a; Moraes *et al.*, 2013; Barros; Spinillo, 2019).

Nota-se, portanto, que o Grupo Controle (GC) obteve as melhores médias de desempenho na maioria das variáveis analisadas (DEC; FV; FP; FLU; compreensão - TELCS;

e compreensão - AVLIC) quando comparado aos demais grupos. Ao passo que o Grupo Experimental de Compreensão de Leitura (GECL) apresentou os menores desempenhos na maioria dessas variáveis (DEC; FLU; FPRO; compreensão - TELCS; e compreensão - AVLIC) no momento do pré-teste.

A inspeção das médias absolutas serve para melhor compreender os resultados obtidos por cada um dos grupos em cada uma das variáveis analisadas e trazer indícios que merecem ser considerados. Porém, os dados estatísticos descritos permitem afirmar, inicialmente, que não há diferenças significativas entre os grupos (pré-teste) em nenhuma das variáveis e que, portanto, os grupos (controle e experimentais) se encontravam, estatisticamente, em níveis semelhantes de desenvolvimento em cada uma dessas variáveis antes do início das intervenções.

A seguir, são apresentadas comparações entre os grupos no pós-teste, para que se possa verificar se passaram a ser significativamente diferentes nesse momento de testagem e, assim, responder à pergunta sobre o efeito das intervenções nos resultados obtidos pelos grupos.

5.2 COMPARAÇÃO ENTRE OS GRUPOS NO PÓS-TESTE

O Quadro 8 apresenta os resultados obtidos por meio dos Testes de Normalidade (Shapiro-Wilk) no pós-teste para cada um dos grupos experimentais e controle, indicando se os dados seguem uma distribuição aproximadamente normal ($p>0.05$) ou não ($p<0.05$) em cada uma das variáveis analisadas.

Quadro 8 - Testes de Normalidade dos grupos controle (GC) e experimentais (GEFL, GECL, GEFCL) para cada uma das variáveis no pós-teste

VARIÁVEIS	GRUPOS	Sig.
Decodificação (DEC)	GC	.000
	GEFL	.009
	GECL	.001
	GEFCL	.000
Fluência-velocidade (FV)	GC	.107
	GEFL	.122
	GECL	.458
	GEFCL	.428
Fluência-precisão (FP)	GC	.060
	GEFL	.155
	GECL	.414
	GEFCL	.282

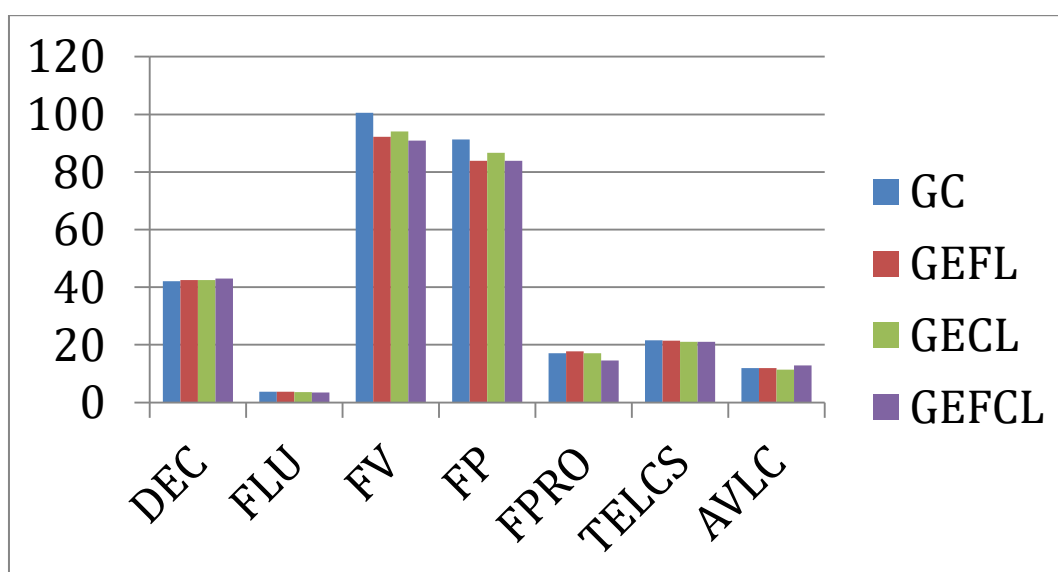
Fluência-prosódia (FPRO)	GC	.000
	GEFL	.000
	GECL	.000
	GEFCL	.053
Teste de Leitura e Compreensão de Sentenças (TELCS)	GC	.043
	GEFL	.396
	GECL	.188
	GEFCL	.678
Compreensão de Leitura (AVLC)	GC	.095
	GEFL	.118
	GECL	.033
	GEFCL	.485

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para analisar se havia diferenças estatisticamente significativas entre os grupos em cada uma das variáveis no momento do pós-teste, foi aplicado o Teste de Kruskal-Wallis, quando os dados não seguiam distribuição aproximadamente normal, e testes paramétricos (ANOVA) quando se tratava de distribuição normal dos dados.

Os resultados obtidos demonstram que, no pós-teste, não há diferenças estatisticamente significativas entre os grupos experimentais e controle em relação às variáveis decodificação ($H = 0.334$, $p > 0.05$), fluência de leitura ($F = 0.795$, $p > 0.05$), fluência-velocidade ($F = 0.492$, $p > 0.05$), fluência-precisão ($F = 0.307$, $p > 0.05$), fluência-prosódia ($H = .775$, $p > 0.05$) e compreensão de leitura em ambos os testes, TELCS ($F = 0.026$, $p > 0.05$ e $H = 0.174$, $p > 0.05$) e AVLC ($H = .620$, $p > 0.05$). Tal resultado pode ser confirmado também por meio da inspeção visual do Gráfico 2.

Gráfico 5 - Diferenças entre os grupos no pós-teste, em cada umas das variáveis



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise individual vinculada à variável decodificação apontou os seguintes resultados no pós-teste: GC (leitura de palavras= média 24/pseudopalavras= 18); GEFL (palavras= 23,8/ pseudopalavras= 18,6); GECL (palavras= 24/pseudopalavras= 18); GEFCL (palavras= 24/ pseudopalavras= 19). O que, de acordo com as categorias delimitadas pelas autoras do teste (PROLEC), continua vinculando todos os grupos ao nível de “Dificuldade Grande (DD)” em leitura (o mais baixo do teste), como no pré-teste, já que pontuações de 0 a 26 na leitura de palavras e de 0 a 23 na leitura de pseudopalavras estão vinculadas a esse nível.

Ainda em relação à decodificação (DEC), e voltando o olhar mais uma vez para a análise das médias obtidas pelos grupos e para os desempenhos ilustrados no Gráfico 2, mesmo tendo atingido os maiores desempenhos no pré-teste, o Grupo Controle (GC), no pós-teste, passa a ser o grupo com menor média em relação aos demais grupos, mas mantém as melhores médias nas variáveis fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP). Uma explicação possível é que as médias dos grupos em decodificação (DEC) foram muito semelhantes em ambos os momentos (pré e pós-teste), já as médias de fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP), apresentam maior diferença no pré-teste, com os maiores valores atribuídos ao GC, diferença que pode ter afetado os resultados do pós-teste.

No pós-teste, a maior média em decodificação (DEC) passou a ser a do Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), resultado que não se refletiu em fluência-velocidade (FV), em que obteve a menor média entre os grupos, e fluência-precisão (FP). Uma explicação possível é o fato de ter partido, já no pré-teste, de menores médias em ambas as habilidades. Porém, em relação à fluência-prosódia (FPRO), esse grupo (GEFCL) alcançou a menor média de erros quando comparado aos outros grupos no pós-teste, o que influenciou em seus desempenhos em compreensão de leitura no teste AVLC, em que obteve as maiores médias de desempenho entre os grupos. Esse dado pode ser explicado ao se levar em consideração a relação existente entre as habilidades de prosódia e de compreensão leitora, sendo a prosódia a dimensão da fluência de leitura que mais dá indícios da existência de compreensão (Barros e Spinillo, 2019). Porém, esse reflexo não foi o mesmo para a variável compreensão de leitura quando avaliada por meio do TELCS, o que pode ter como explicação o vínculo que esse teste tem com a variável fluência-velocidade (FV), em que o GEFCL apresentou menores médias de desempenho.

O Grupo Experimental em Fluência de Leitura (GEFL), que alcançou as maiores médias em fluência de leitura (FLU), foi um dos grupos com melhores médias em compreensão de leitura (TELCS) e compreensão de leitura (AVLC) (segundo com maior média de desempenho em ambos os testes). Considerando que esse grupo foi submetido a intervenções em fluência de leitura, esse resultado pode apontar para a função desempenhada pelo ensino explícito de fluência, assim como para certo grau de influência desse ensino nos desempenhos obtidos na compreensão de leitura. Todavia, as maiores médias de desempenho obtidas na compreensão leitora não foram as desse grupo, o que corrobora os achados de Mousinho *et al.* (2009) e Cunha, Silva e Capellini (2012), que apontam a influência da fluência na compreensão, mas considerando que a fluência não é, individualmente, suficiente para o desenvolvimento da compreensão.

Portanto, diferentemente das médias obtidas no pré-teste, o Grupo Controle (GC), que não recebeu intervenções por meio deste estudo, deixa de apresentar, no pós-teste, os melhores desempenhos nas variáveis avaliadas; e o GEFCL, grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (fluência e compreensão leitora), passa a apresentar as melhores médias de desempenho nas variáveis de decodificação (DEC), fluência-prosódia (FPRO) e compreensão de leitura – AVLC, indo ao encontro dos achados que indicam a existência de uma ligação entre o elemento prosódia e a compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014).

Mesmo diante das análises das médias de desempenho obtidas por cada um dos grupos, os dados estatísticos expostos até aqui permitem afirmar que, em ambos os momentos de testagem (pré e pós-teste), todos os grupos (experimentais e controle), quando comparados entre si, apresentaram desempenhos semelhantes em cada uma das variáveis analisadas (decodificação, fluência, velocidade, precisão, prosódia e compreensão de leitura em ambos os testes - TELCS e AVLC), independentemente de terem sido submetidos (grupos experimentais) ou não (grupo controle) a determinadas intervenções (fluência ou compreensão de leitura).

Desse modo, estatisticamente, não é possível afirmar, por meio da comparação entre os grupos em cada momento de testagem (pré e pós-teste), a influência das intervenções em fluência ou em compreensão de leitura nos desempenhos da fluência ou da compreensão leitora, nem mesmo a direcionalidade de influência entre ambas as habilidades.

Portanto, a seguir será analisado se os participantes dos grupos (experimentais e controle) apresentaram diferenças em seus desempenhos entre os momentos de pré e pós-teste

nas variáveis avaliadas (decodificação, fluência, velocidade, precisão, prosódia e compreensão de leitura – TELCS e AVLCS) e quais foram os maiores tamanhos de efeito de intervenção entre os grupos, com o objetivo de verificar se é possível determinar uma direcionalidade de influência entre as habilidades estimuladas (fluência e compreensão de leitura) e se houve efeito das intervenções em cada uma delas.

Para analisar se havia diferenças estatisticamente significativas intragrupos entre os momentos de pré e pós-teste em relação a cada uma das variáveis, foram aplicados os Testes de Wilcoxon (variáveis não paramétricas) e Testes T Pareado (variáveis paramétricas), a depender das características de cada variável.

5.3 ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS VARIÁVEIS AO LONGO DO TEMPO

a) Decodificação:

O Quadro 9 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos (experimentais e controle) nos momentos de pré e pós-teste no que se refere à variável decodificação.

Quadro 9 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenho mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste em decodificação (DEC)

Grupos	N	Média (DP)	Mín.	Máx.
Pré-teste GC	45	37.36 (17.77)	0	59
Pós-teste GC	45	42.09 (14.95)	1	58
Pré-teste GEFL	28	36.07 (19.00)	0	59
Pós-teste GEFL	28	42.43 (14.87)	7	59
Pré-teste GECL	28	34.43 (17.40)	1	59
Pós-teste GECL	28	42.54 (15.83)	0	59
Pré-teste GEFCL	24	36.54 (16.72)	0	56
Pós-teste GEFCL	24	42.96 (16.16)	5	58

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise mostra que há diferença significativa, entre pré e pós-teste, para os desempenhos em decodificação em cada um dos grupos estudados, indicando evolução no desenvolvimento dessa habilidade para todos os grupos entre os dois momentos (pré e pós-teste), conforme Quadro 10.

Quadro 10 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável decodificação (DEC)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC	Pré-teste GEFL - Pós-teste GEFL	Pré-teste GECL - Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL - Pós-teste GEFCL
Z	-3.250	-3.572	-4.388	-3.562
Sig.	.001	.000	.000	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito das intervenções na variável decodificação (DEC) são descritos por meio do valor de “r” (GC, $r = 0.46$; GEFL, $r = 0.47$; GECL, $r = 0.58$; GEFCL, $r = 0.51$).

Para o Teste T Pareado (variáveis paramétricas) o valor de “d” é tamanho de efeito da intervenção, com os seguintes valores estabelecidos: .2= pequeno; .5= médio; e .8= grande (variáveis paramétricas). Para o Teste de Wilcoxon (variáveis não paramétricas), o valor de “r” é o tamanho de efeito, com os seguintes valores estabelecidos: 0.1= pequeno; .3= médio; e .5= grande.

No que se refere aos resultados obtidos por meio das comparações intragrupos, ou seja, comparação dos mesmos sujeitos entre os dois momentos de testagem (pré e pós-teste), notou-se que, na variável decodificação (DEC), houve uma diferença estatisticamente significativa para todos os grupos (experimentais e controle) entre o pré e o pós-teste, ou seja, todos os grupos evoluíram nessa habilidade. O maior tamanho de efeito de intervenção ($r=0.58$) foi o do GECL (grupo que recebeu intervenções por meio do programa de ensino de compreensão de leitura), considerado um tamanho de efeito “grande”. O menor tamanho de efeito ($r=0.46$) foi o do GC (grupo que não recebeu nenhuma intervenção por meio desta pesquisa), considerado um tamanho de efeito “médio”.

b) Fluência de Leitura (FLU):

O Quadro 11 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos nos momentos de pré e pós-teste em relação à variável fluência de leitura.

Quadro 11 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência de leitura (FLU)

Grupos	N	Média (DP)	Mín.	Máx.
Pré-teste GC	41	3.24 (1.24)	2	6
Pós-teste GC	41	3.76 (1.34)	2	7
Pré-teste GEFL	24	3.04 (.955)	2	5
Pós-teste GEFL	24	3.79 (1.47)	2	6
Pré-teste GECL	26	3.00 (1.02)	2	5
Pós-teste GECL	26	3.58 (1.33)	2	7
Pré-teste GEFCL	21	3.19 (1.47)	2	7
Pós-teste GEFCL	21	3.48 (1.08)	2	5

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A análise demonstra que há diferença, significativa, entre pré e pós-teste, nos desempenhos em fluência de leitura para o grupo controle (GC) e para dois dos grupos experimentais (GEFL e GECL), indicando evolução no desenvolvimento dessa habilidade nesses grupos entre os dois momentos (pré e pós-teste), conforme Quadro 12. Porém, os resultados revelam que não há diferenças significativas para o grupo GEFCL, mesmo com valores do pré-teste menores do que os valores do pós-teste.

Quadro 12 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Fluência de Leitura (FLU)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC	Pré-teste GEFL – Pós-teste GEFL	Pré-teste GECL – Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL – Pós-teste GEFCL
Z	3.463	2.970	2.879	1.350
Sig.	.001	.003	.004	.177

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito encontrados para a variável Fluência de Leitura (FLU) foram médios para todos os grupos analisados (GC, $r = 0.38$; GEFL, $r = 0.42$; e GECL $r = 0.44$). Considerando-se a ausência de significância estatística, não foi calculado o tamanho de efeito para o GEFCL.

Logo, os resultados indicam evoluções nos desempenhos (entre o pré e pós-teste) para o GC, GEFL e GECL, mas não para o GEFCL. Sendo o maior tamanho de efeito obtido ($r=0.44$) novamente o do GECL e o menor ($r=0.38$) mais uma vez o do GC, ambos considerados tamanhos de efeito “médios”.

Esse pode ser um indicativo de influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura, dado que corrobora os achados de Bertini (2017) e Maia (2020), que indicam contribuição para o desenvolvimento das habilidades de compreensão também para bons desempenhos em fluência de leitura. Tal resultado revela o papel desempenhado pelo ensino explícito de compreensão de leitura no desenvolvimento das habilidades de fluência.

c) Fluência-Velocidade (FV):

O Quadro 13 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos (experimentais e controle) nos momentos de pré e pós-teste no que se refere à variável fluência-velocidade (FV).

Quadro 13 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-velocidade (FV)

Grupos	N	Média (DP)	Mín.	Máx.
Pré-teste GC	45	86.00 (45.03)	.00	201.90
Pós-teste GC	45	100.57 (38.10)	8.00	164.89
Pré-teste GEFL	28	78.32 (41.50)	.00	143.33
Pós-teste GEFL	28	92.16 (38.64)	16.99	149.32
Pré-teste GECL	28	78.99 (38.44)	.00	140.00
Pós-teste GECL	28	94.00 (38.94)	14.00	165.38
Pré-teste GEFCL	24	74.94 (37.40)	.00	131.52
Pós-teste GEFCL	24	90.88 (31.14)	24.20	156.52

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como temos aqui variáveis paramétricas e não paramétricas, foi preciso utilizar diferentes testes, a depender das características da variável. Os dados do Teste T Pareado (Quadro 14), realizado com o grupo controle (GC) e dois dos grupos experimentais (GECL e GEFCL), revelaram uma diferença estatisticamente significativa para a variável FV, entre o pré e o pós-teste, para todos os grupos analisados (GC, GECL e GEFCL).

Quadro 14 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GECL, GEFCL) na variável fluência-velocidade (FV)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC	Pré-teste GECL - Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL - Pós-teste GEFCL
T	-5.025	-5.845	-5.419
Média (M)	-14.56889	-15.01679	-15.93792
Sig.	.000	.000	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados obtidos por meio do Teste de Wilcoxon (realizado com o GEFL) revelaram que há diferenças estatisticamente significativas para o GEFL entre o pré e pós-teste, conforme Quadro 15.

Quadro 15 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFL) na variável Fluência-Velocidade (FV)

	Pré-teste GEFL - Pós-teste GEFL
Z	3.939
Sig.	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito encontrados para a variável fluência-velocidade (FV) foram pequenos para os grupos GC ($d = 0.32$), GECL ($d = 0.39$) e GEFCL ($d = 0.42$). Já o tamanho de efeito encontrado para o GEFL foi grande ($r = 0.52$).

Assim, as análises demonstram que há diferenças significativas, entre pré e pós-teste, para os desempenhos em fluência-velocidade em cada um dos grupos estudados, indicando evolução no desenvolvimento dessa habilidade para todos os grupos entre os dois momentos (pré e pós-teste), sendo o maior tamanho de efeito ($r=0,52$) o do GEFL (grupo que recebeu intervenções por meio de programa de ensino de fluência de leitura), considerado um tamanho de efeito “grande” e o menor ($d=0,32$) o do GC, considerado “pequeno”. Esse dado pode ser um indicativo do efeito do ensino explícito de fluência de leitura no desenvolvimento de componentes da fluência de leitura, especificamente a velocidade de leitura.

d) Fluência-Precisão (FP):

O Quadro 16 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos nos momentos de pré e pós-teste no que se refere à variável fluência-precisão (FP).

Quadro 16 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-precisão (FP)

Grupos	N	Média (DP)	Mín.	Máx.
Pré-teste GC	45	77.05 (45.10)	.00	189.52
Pós-teste GC	45	91.32 (38.18)	2.00	156.53
Pré-teste GEFL	28	68.45 (40.93)	.00	126.05
Pós-teste GEFL	28	83.85 (39.60)	7.48	140.54
Pré-teste GECL	28	69.37 (39.39)	.00	136.13
Pós-teste GECL	28	86.60 (40.71)	3.00	163.08
Pré-teste GEFCL	24	66.90 (39.15)	.00	128.48
Pós-teste GEFCL	24	83.94 (33.24)	14.39	151.45

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Como temos aqui variáveis paramétricas e não paramétricas, foram utilizados diferentes testes, de acordo com as características da variável. Os dados do Teste T Pareado (Quadro 17), realizado com o grupo controle (GC) e dois dos grupos experimentais (GECL e GEFCL), revelaram uma diferença significativa para a variável FP, entre o pré e o pós-teste, para todos os grupos analisados (GC, GECL e GEFCL).

Quadro 17 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GECL e GEFCL) na variável fluência-precisão (FP)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC	Pré-teste GECL - Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL - Pós-teste GEFCL
T	-5.091	-6.159	-5.492
Média (M)	-14.27267	-17.22821	-17.04042
Sig.	.000	.000	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados obtidos com o Teste de Wilcoxon (Quadro 18) revelaram que também há diferenças significativas para o GEFL ($z = 3.985$, $p < 0.05$), na variável FP, entre o pré e pós-teste.

Quadro 18 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFL) na variável fluência-precisão (FP)

	GEFL
Z	3.985
Sig.	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito encontrados para a variável fluência-precisão (FP) foram pequenos para os grupos GC ($d = 0.31$), GECL ($d = 0.43$) e GEFCL ($d = 0.43$) e grandes para o GEFL ($r = 0.53$).

Portanto, para a variável Precisão de Leitura (FP), também foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para todos os grupos entre o pré e o pós-teste, sendo o maior tamanho de efeito ($r=0.53$) novamente o do GEFL, considerado “grande” e o menor ($d=0,31$) outra vez o do GC, considerado “pequeno”. Mais uma vez, os dados revelam indicativos do papel desempenhado pelo ensino explícito de fluência de leitura no desenvolvimento de elementos da fluência leitora, agora, em específico, a precisão de leitura.

e) Fluência-prosódia:

Serão analisados os resultados obtidos por meio dos Testes T Pareados e de Wilcoxon para verificar se existem diferenças intragrupos nos momentos de pré e pós-teste em relação à variável fluência-prosódia (FPRO).

O Quadro 19 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos nos momentos de pré e pós-teste no que se refere à variável fluência-prosódia.

Quadro 19 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável fluência-prosódia (FPRO)

Grupos	N	Média (DP)	Mín.	Máx.
Pré-teste GC	41	27.98 (23.36)	5.00	106.00
Pós-teste GC	41	17.15 (10.97)	2	56
Pré-teste GEFL	24	36.25 (37.91)	7.00	149.00
Pós-teste GEFL	24	17.71 (14.62)	4	71
Pré-teste GECL	26	32.19 (22.18)	7.00	87.00
Pós-teste GECL	26	17.15 (13.27)	3	64
Pré-teste GEFCL	21	25.71 (16.65)	4.00	64.00
Pós-teste GEFCL	21	14.57 (7.40)	5	32

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados obtidos por meio do Teste de Wilcoxon (Quadro 20) revelaram que há diferenças significativas para o GC, GEFL e GECL, em relação à variável FPRO, entre o pré e o pós-teste. Ou seja, houve diminuição do número de erros de prosódia entre esses dois

momentos (quanto menores os valores obtidos em prosódia, melhores são os desempenhos, pois o dado obtido por meio do teste para essa variável indica o número de erros prosódicos).

Quadro 20 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC, GEFL e GECL) na variável fluência-prosódia (FPRO)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC	Pré-teste GEFL – Pós-teste GEFL	Pré-teste GECL – Pós-teste GECL
Z	-4.610	-4.045	-4.046
Sig.	.000	.000	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados encontrados por meio do Teste T Pareado, Quadro 21, realizado apenas com o GEFCL, revelaram que há diferenças significativas para a variável FPRO, em relação a esse grupo, entre o pré e pós-teste.

Quadro 21 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GEFCL) na variável fluência-prosódia (FPRO)

	Pré-teste GEFCL – Pós-teste GEFCL
T	3.775
Média (M)	11.143
Sig.	.001

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito encontrados para a variável fluência-prosódia (FPRO) foram grandes para o GC ($r = 0.5$), GEFL ($r = 0.58$) e GECL ($r = 0.56$) e médios para o GEFCL ($d = 0.66$). Por conta do parâmetro utilizado pelo teste, o tamanho de efeito do GEFCL foi classificado como “médio”, mesmo que numericamente tenha sido maior que o dos outros grupos.

Na variável Prosódia (FPRO), portanto, os testes revelaram que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para todos os grupos entre o pré e pós-teste, sendo o maior tamanho de efeito de intervenção ($d=0.66$) o do GEFCL (grupo que recebeu intervenções por meio dos dois programas de ensino de fluência e de compreensão de leitura), considerado um tamanho de efeito “médio”. Esse grupo obteve esse resultado mesmo tendo o menor número de participantes, o que influencia para que o tamanho de efeito seja menor, pois quanto menor o N, menor também será o tamanho de efeito. Ainda no que se refere à variável prosódia, o menor tamanho de efeito ($r=0.5$) foi mais uma vez o do GC, considerado um tamanho de efeito “grande” pelos parâmetros do teste, mesmo sendo numericamente menor que o valor de GEFCL.

O resultado obtido pelo GEFCL para a variável prosódia de leitura pode ser compreendido ao se considerar que ela é o elemento da fluência com maior vínculo com a compreensão de leitura e que, portanto, os estudantes que receberam intervenções em ambas as habilidades (fluência e compreensão) beneficiaram-se do ensino explícito e concomitante dessas habilidades para o desenvolvimento da prosódia.

f) Compreensão de Leitura – TELCS:

O Quadro 22 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos nos momentos de pré e pós-teste para a variável compreensão de leitura (avaliada por meio do TELCS).

Quadro 22 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável Compreensão de Leitura (TELCS)

Grupos	N	Média (DP)	Min.	Máx.
Pré-teste GC	45	17.56 (9.93)	0	34
Pós-teste GC	45	21.60 (9.95)	0	36
Pré-teste GEFL	28	15.50 (8.74)	0	33
Pós-teste GEFL	28	21.46 (9.57)	2	36
Pré-teste GECL	28	14.68 (8.71)	0	29
Pós-teste GECL	28	21.11 (9.35)	3	35
Pré-teste GEFCL	24	15.67 (8.47)	3	35
Pós-teste GEFCL	24	21.04 (8.80)	5	36

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados obtidos por meio do Teste de Wilcoxon, Quadro 23, revelaram que há diferenças significativas para o GC em relação à variável compreensão de leitura - TECLS, entre o pré e o pós-teste.

Quadro 23 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC) na variável compreensão de leitura – TELCS

	Pré-teste GC – Pós-teste GC
Z	4.903
Sig.	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados encontrados por meio do Teste T Pareado, Quadro 24, revelaram que também há diferenças significativas para o GEFL, GECL e GEFCL na variável compreensão de leitura – TELCS entre o pré e pós-teste.

Quadro 24 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Compreensão de Leitura (TELCS)

	Pré-teste GEFL – Pós-teste GEFL	Pré-teste GECL – Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL – Pós-teste GEFCL
<i>T</i>	-8.907	-9.807	-6.793
<i>Média (M)</i>	5.964	6.429	5.375
<i>Sig.</i>	.000	.000	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

O tamanho de efeito encontrado para a variável compreensão de leitura –TELCS foi, para os grupos experimentais, considerado médio: GEFL ($d = 0.65$), GECL ($d = 0.71$), GEFCL ($d = 0.62$). Já para o Grupo Controle, o tamanho de efeito foi considerado grande ($r = 0.51$), isso porque os testes não paramétricos são muito mais sensíveis.

Desse modo, na variável Compreensão de Leitura - TELCS há diferenças significativas para todos os grupos entre os momentos de pré e pós-teste, indicando evolução no desenvolvimento dessa habilidade nesses grupos entre os dois momentos (pré e pós-teste), sendo o maior tamanho de efeito ($d=0.71$) o do GECL, considerado “médio” e o menor tamanho ($r=0.51$) o do GC, considerado pelos parâmetros do teste como “grande”. Tais resultados dão indicativos no papel desempenho pelo ensino explícito de compreensão de leitura no desenvolvimento das habilidades de compreensão.

g) Compreensão de leitura – AVLCL:

A seguir, são reportados os resultados obtidos com os Testes T Pareados e de Wilcoxon, os quais verificam se há diferenças intragrupos entre o pré e pós-teste para a variável Compreensão de Leitura (avaliada por meio da AVLCL).

O Quadro 25 apresenta o número de participantes, a média, o desvio padrão e os desempenhos mínimo e máximo dos participantes de cada um dos grupos nos momentos de pré e pós-teste no que se refere a essa variável.

Quadro 25 - Número de participantes (N), Média (M), Desvio Padrão (DP) e desempenhos mínimo (Mín.) e máximo (Máx.) dos grupos experimentais e controle no pré e pós-teste para a variável Compreensão de Leitura (AVLC)

Grupos	N	Média (M)	Min.	Máx.
Pré-teste GC	45	9.18 (6.24)	0	22
Pós-teste GC	45	11.87 (6.09)	0	21
Pré-teste GEFL	28	7.64 (5.93)	0	21
Pós-teste GEFL	28	11.96 (7.16)	2	25
Pré-teste GECL	28	6.29 (5.39)	0	19
Pós-teste GECL	28	11.46 (6.13)	2	22
Pré-teste GEFCL	24	7.83 (6.48)	0	20
Pós-teste GEFCL	24	12.92 (6.04)	2	26

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os dados encontrados por meio do Teste T Pareado, Quadro 26, realizado com o GC revelaram que há diferenças significativas para a variável compreensão de leitura - AVLC em relação ao grupo controle do pré para o pós-teste.

Quadro 26 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo (GC) na variável Compreensão de Leitura (AVLC)

	Pré-teste GC – Pós-teste GC
T	4.902
Média (M)	2.689
Sig.	.000

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os resultados obtidos com os Testes de Wilcoxon, Quadro 27, revelaram que também há diferenças significativas para os grupos experimentais GECL, GEFCL e GEFL, com evolução nos desempenhos entre o pré e o pós-teste.

Quadro 27 - Significância das diferenças entre pré e pós-teste por grupo na variável Compreensão de Leitura (AVLC)

	Pré-teste GEFL – Pós-teste GEFL	Pré-teste GECL – Pós-teste GECL	Pré-teste GEFCL – Pós-teste GEFCL
Z	-4.065	-4.148	-3.808
Sig.	.000	.000	.000

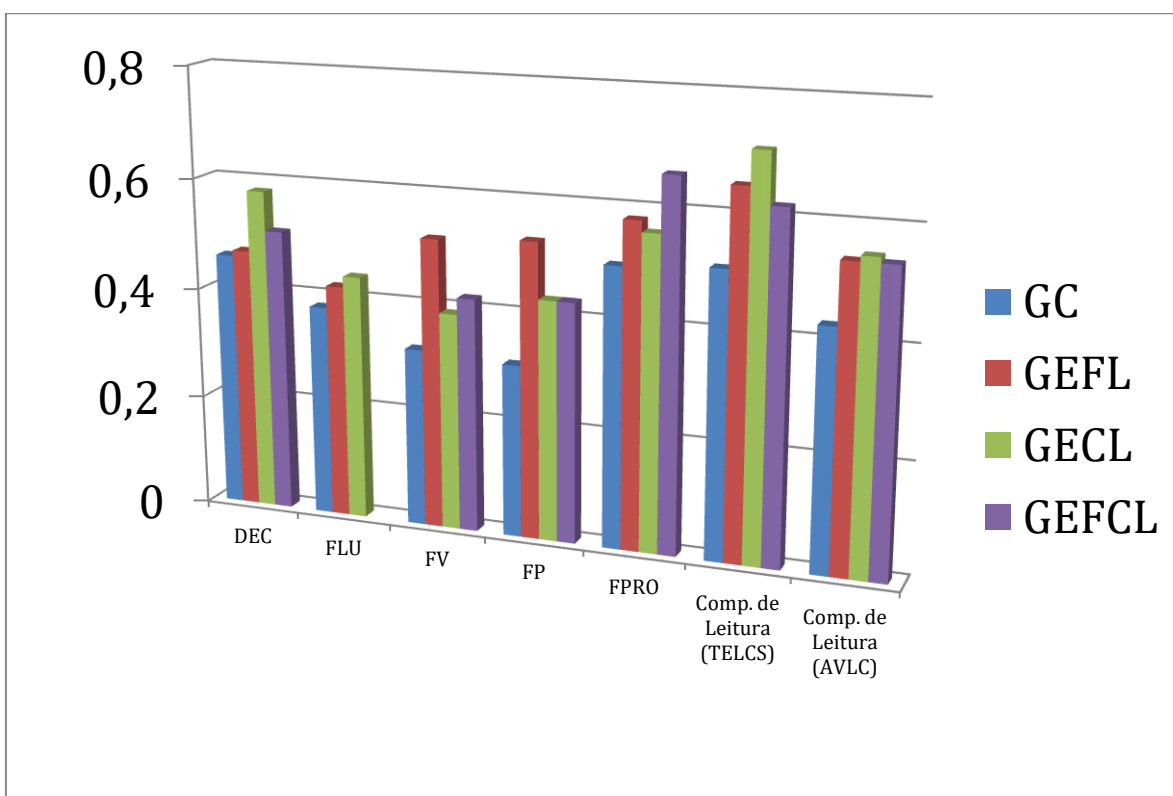
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Os tamanhos de efeito encontrados para a variável compreensão de leitura -AVLC foram considerados médios para o grupo controle ($d = 0.43$) e grandes para os grupos experimentais: GEFL ($r = 0.54$), GECL ($r = 0.55$) e GEFCL ($r = 0.54$).

Para a variável Compreensão de Leitura – AVLCS, os testes revelaram que existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de pré e pós-teste para todos os grupos, e o maior tamanho de efeito de intervenção obtido ($r=0.55$) foi o do GECL, considerado um tamanho de efeito “grande” e o menor ($d=0.43$) mais uma vez o do GC, considerado “pequeno”. Novamente, os resultados indicam que o ensino explícito de compreensão de leitura influenciou nos desempenhos da habilidade de compreensão.

O Gráfico 3 ilustra as diferenças entre os grupos experimentais e controle no que se refere ao tamanho de efeito de intervenção.

Gráfico 6 - Diferenças de tamanho de efeito de intervenção entre os grupos



A inspeção visual desse gráfico revela que os grupos que mais evoluíram entre o pré e o pós-teste foram, justamente, os grupos que receberam intervenções em fluência e/ou em compreensão de leitura, com maiores tamanhos de efeito do Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL) na maior parte das variáveis analisadas (DEC, FLU, Compreensão de Leitura – TELCS e Compreensão de Leitura – AVLCS) e menores tamanhos de efeito vinculados, em todas as variáveis, ao Grupo Controle (GC).

As análises expostas objetivam responder às questões de pesquisa e, portanto, diante dos resultados obtidos, pretende-se, a seguir, analisar o papel das intervenções em fluência e

compreensão de leitura tanto nos desempenhos em fluência quanto nos de compreensão, assim como a direcionalidade de influência entre ambas as habilidades.

5.3.1 O ensino explícito de fluência de leitura influencia no desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora?

Ao levar em consideração os resultados obtidos pelo grupo que recebeu intervenções especificamente em fluência de leitura (GEFL), pode-se afirmar que o ensino explícito de fluência de leitura, de maneira isolada, parece ter influenciado mais significativamente no desenvolvimento de dois dos componentes da fluência de leitura, a velocidade e a precisão, elementos da fluência mais vinculados às habilidades de decodificação.

Os resultados não revelam, porém, os mesmos indicativos para a prosódia, componente da fluência de leitura mais vinculado às habilidades de compreensão. No que se refere a esse componente, o grupo que obteve os maiores tamanhos de efeito de intervenção foi justamente o que recebeu intervenções em ambas as habilidades, fluência e compreensão (GEFCL), demonstrando o vínculo que a prosódia estabelece entre a fluência e a compreensão de leitura. O GEFL não foi o grupo que obteve os melhores desempenhos (tamanhos de efeito) na habilidade de compreensão de leitura.

Tais resultados indicam, portanto, que o ensino explícito de fluência de leitura influencia mais significativamente no desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura. Isoladamente, contribui mais para os componentes velocidade e precisão e, concomitantemente com o ensino de compreensão de leitura, influencia também nos desempenhos em prosódia.

5.3.2 O ensino explícito de compreensão leitora afeta os desempenhos em compreensão e fluência de leitura?

Os resultados obtidos pelos grupos que receberam intervenções em compreensão de leitura (GECL e GEFCL) demonstram que o ensino explícito de compreensão de leitura influencia tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência leitora, pois o grupo que recebeu intervenções apenas em compreensão de leitura (GECL) obteve os maiores tamanhos de efeito tanto na variável compreensão (em ambos os testes: TELCS e AVLCS) quanto na variável fluência de leitura (FLU) e o grupo que recebeu intervenções

concomitantes em fluência e compreensão (GEFCL) obteve os maiores tamanhos de efeito em prosódia (FPRO).

Considerando esses e os resultados obtidos pelos grupos submetidos ao ensino explícito de fluência de leitura, é possível afirmar que os maiores tamanhos de efeito nas variáveis velocidade (FV) e precisão (FP) foram obtidos pelo grupo que recebeu intervenções justamente em Fluência de Leitura (GEFL), assim como os maiores tamanhos de efeito na variável Compreensão (TELCS e AVLC) foram os do grupo que recebeu intervenções em Compreensão de Leitura (GECL), o que indica que o ensino explícito de compreensão e de fluência de leitura contribui para o desenvolvimento de tais habilidades; com o grupo controle, que não recebeu nenhuma intervenção por meio da presente pesquisa, apresentando os menores tamanhos de efeito em todas as variáveis analisadas.

5.3.3 Qual a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e de compreensão de leitura? A influência entre essas duas habilidades é recíproca?

Para responder a essa pergunta, é preciso analisar os resultados obtidos por cada um dos grupos de intervenção. O grupo que recebeu intervenções exclusivamente em fluência de leitura (GEFL), quando comparado aos demais grupos experimentais e controle, obteve os maiores tamanhos de efeito nas variáveis velocidade e precisão da leitura. Esse resultado revela que o ensino explícito de fluência de leitura parece ter sido eficaz no desenvolvimento de habilidades de leitura fluente ligadas ao reconhecimento preciso e automático.

O grupo que recebeu intervenções apenas em compreensão de leitura (GECL) foi o grupo que obteve os maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLC), o que o torna o grupo com melhores desempenhos vinculados à maior parte das variáveis analisadas na pesquisa.

O GECL, portanto, apresentou maior evolução tanto nos desempenhos em compreensão (TELCS e AVLC) quanto em fluência de leitura (FLU), o que permite afirmar a existência da influência entre as habilidades de fluência e compreensão de leitura, no sentido da compreensão para a fluência de leitura, achados que corroboram os resultados de Bertini (2017) e Maia (2020).

No que se refere ao grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (GEFCL), foi o que obteve maiores tamanhos de efeito na variável prosódia. Esses achados confirmam o vínculo existente entre a prosódia e a compreensão leitora, com os elementos

prosódicos entendidos como a principal conexão entre fluência e compreensão de leitura (Barros; Spinillo, 2019; Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014; Rasinski, 2004a).

Desse modo, tal resultado pode ser também um indício da relação recíproca entre essas duas habilidades, com a prosódia entendida como o elemento principal dessa relação de reciprocidade, pois os aspectos nela envolvidos (expressividade, entonação, volume adequado, ênfase, ritmo, pausas) são utilizados por leitores fluentes, contribuem para a atribuição de significados da leitura (Rasinski, 2004a; Hudson *et al.*, 2020), assim como dão indicações de que o leitor é capaz de compreender o que está lendo (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski *et al.*, 2020).

Dessa forma, com os resultados obtidos pelo GEFCL, também é possível considerar a existência, em menor grau, da influência no sentido bidirecional entre fluência e compreensão de leitura. Porém, os desempenhos (tamanhos de efeito) do grupo que recebeu intervenções exclusivas em compreensão de leitura (GECL) são melhores do que os do grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (GEFCL), com o GECL obtendo maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCS) e o GEFCL apenas na variável FPRO.

Pode-se afirmar, portanto, diante dos resultados apresentados, que a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência e compreensão leitora parece estar no sentido da compreensão para a fluência de leitura, com o ensino explícito de compreensão influenciando tanto para maior avanço nos desempenhos da própria compreensão quanto nos de fluência de leitura. Também é possível afirmar que os resultados revelam indicativos de influência recíproca entre as habilidades de fluência e compreensão, mas ainda não tão expressiva quanto a influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura.

5.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DOCENTE

De modo a contribuir com a compreensão dos dados acima expostos e analisados, a seguir será apresentada a análise de dados obtidos por meio do questionário aplicado às professoras participantes da pesquisa, especificamente as que aplicaram as intervenções nos grupos experimentais.

O presente instrumento tem por objetivo: compreender o contexto no qual a pesquisa se inseriu, no que se refere ao ponto de onde as professoras envolvidas partiram

(conhecimentos prévios sobre ensino de fluência e compreensão de leitura); e verificar as percepções das professoras no que se refere às variáveis envolvidas na aplicação dos programas de ensino da pesquisa (dificuldades de professores e alunos, sua motivação, contribuição dos programas, graus de inovação de suas metodologias, viabilidade de aplicação).

O Quadro 28 apresenta os resultados obtidos por meio do questionário. Nele, são explicitadas as perguntas e as respostas, as quais foram dimensionadas conforme o tipo de pergunta realizada (Escala Likert, com graus de 1 a 5; respostas de “sim” ou “não”; respostas discursivas), de cada uma das professoras participantes.

Quadro 28 - Perguntas e respostas das professoras ao questionário de avaliação da aplicação dos programas de ensino

PERGUNTAS	PROFESSORA A	PROFESSORA B
PROFESSORAS QUE APLICARAM PROGRAMA DE ENSINO DE FLUÊNCIA DE LEITURA - GEFL		
Qual seu grau de motivação para a aplicação do programa de ensino de fluência de leitura em sala de aula?	4	4
Como você avalia a motivação de seus alunos em relação às atividades propostas pelo programa de ensino de fluência de leitura?	4	3
Quão viável você considera a aplicação do programa de ensino de fluência de leitura na rotina da sala de aula?	3	3
Como você avalia o grau de contribuição do programa de ensino de fluência de leitura para o desenvolvimento da fluência de leitura dos seus alunos?	3	4
Quão inovadora você considera a metodologia proposta pelo programa de ensino de fluência de leitura?	3	3
Na sua formação acadêmica (ou em cursos de formação continuada) você recorda se foi abordado em alguma disciplina como ensinar fluência de leitura?	Não	Não
Se sim, lembra algum autor ou metodologia estudada?	--	--
Você conhecia, antes desta pesquisa, a abordagem proposta pelo programa de ensino de fluência de leitura?	Não	Não
Se sim, de que forma tomou conhecimento?	--	--
Qual foi a principal dificuldade, para o professor, na aplicação do programa de ensino de fluência de leitura em sala de aula?	Falta de tempo.	Tempo para aplicação
Do seu ponto de vista, qual foi a principal dificuldade das atividades propostas pelo programa de ensino de fluência de leitura para seus alunos?	O currículo escolar muito extenso, por isso falta tempo para aplicar.	Leitura com toda a turma
O espaço abaixo é destinado a sugestões/	--	--

comentários que você ainda julgar necessários sobre a aplicação do(s) programa(s) de ensino:		
PROFESSORA QUE APLICOU PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA - GECL (foi a mesma professora para ambas as turmas)		
Qual seu grau de motivação para a aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura em sala de aula?	4	
Como você avalia a motivação de seus alunos em relação às atividades propostas pelo programa de ensino de compreensão leitora?	3	
Quão viável você considera a aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura na rotina da sala de aula?	3	
Como você avalia o grau de contribuição do programa de ensino de compreensão de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos?	3	
Quão inovadora você considera a metodologia proposta pelo programa de ensino de compreensão leitora?	3	
Na sua formação acadêmica (ou em cursos de formação continuada) você recorda se foi abordado em alguma disciplina como ensinar compreensão de leitura?	SIM	
Se sim, lembra algum autor ou metodologia estudada?	Jean Foucambert, Claudemir Belintrane, Eglê Franchi	
Você conhecia, antes desta pesquisa, a abordagem proposta pelo programa de ensino de compreensão de leitura?	Não	
Se sim, de que forma tomou conhecimento?	--	
Qual foi a principal dificuldade, para o professor, na aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura em sala de aula?	Algumas sequências didáticas muito compridas e pouco estimulantes para os estudantes	
Do seu ponto de vista, qual foi a principal dificuldade das atividades propostas pelo programa de ensino de compreensão leitora para seus alunos?	Acredito que a tentativa de tornar os processos de compreensão leitora conscientes, levando os estudantes a reflexões sobre reorganização das ideias, inferência etc. pode ter sido um pouco desordenada para a idade e níveis de alfabetização apresentados na turma (principalmente pós-pandemia) e muitos não conseguiram entender muito bem o programa. Algumas sequências didáticas eram muito grandes e com perguntas repetitivas que os confundiam e muitas vezes não ficava bem claro quem seria o personagem que ajudava em determinava pergunta. Também senti falta de uma revisão no material pois havia erros de ortografia e perguntas mal elaboradas.	
O espaço abaixo é destinado a sugestões/comentários que você ainda julgar necessários sobre a aplicação do(s) programa(s) de ensino:	Acredito que a ideia do programa é boa e foi bastante positiva na minha turma, se alinha bastante ao trabalho que desenvolvo e eu usaria novamente. Sugeriria que as sequências fossem mais objetivas (algumas tinham por volta de 5 páginas, muito difícil trabalhar com crianças de 9-10 anos) e que a explicação sobre o papel de cada personagem fosse menos abstrata. O material num geral muitas vezes não me parecia ter sido feito para crianças.	
PROFESSORAS QUE APLICARAM AMBOS OS PROGRAMAS DE ENSINO - GEFCL		
Qual seu grau de motivação para a aplicação	5	4

do programa de ensino de fluência de leitura em sala de aula?		
Como você avalia a motivação de seus alunos em relação às atividades propostas pelo programa de ensino de fluência de leitura?	5	4
Quão viável você considera a aplicação do programa de ensino de fluência de leitura na rotina da sala de aula?	5	5
Como você avalia o grau de contribuição do programa de ensino de fluência de leitura para o desenvolvimento da fluência de leitura dos seus alunos?	5	5
Quão inovadora você considera a metodologia proposta pelo programa de ensino de fluência de leitura?	5	5
Na sua formação acadêmica (ou em cursos de formação continuada) você recorda se foi abordado em alguma disciplina como ensinar fluência de leitura?	NÃO	NÃO
Se sim, lembra algum autor ou metodologia estudada?	--	--
Você conhecia, antes desta pesquisa, a abordagem proposta pelo programa de ensino de fluência de leitura?	NÃO	NÃO
Se sim, de que forma tomou conhecimento?	--	--
Qual foi a principal dificuldade, para o professor, na aplicação do programa de ensino de fluência de leitura em sala de aula?	A maior dificuldade são com os alunos que têm dificuldades no aprendizado, principalmente no que diz respeito à leitura.	No começo, a concentração e a participação dos educandos.
Do seu ponto de vista, qual foi a principal dificuldade das atividades propostas pelo programa de ensino de fluência de leitura para seus alunos?	A maior dificuldade para os alunos que têm dificuldades foi a leitura em si. Mas os outros desenvolveram bastante a leitura, compreensão e interpretação dos textos.	O fato de alguns alunos não estarem alfabetizados.
Qual seu grau de motivação para a aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura em sala de aula?	5	4
Como você avalia a motivação de seus alunos em relação às atividades propostas pelo programa de ensino de compreensão leitora?	5	4
Quão viável você considera a aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura na rotina da sala de aula?	5	5
Como você avalia o grau de contribuição do programa de ensino de compreensão de leitura para o desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos?	5	4
Quão inovadora você considera a metodologia proposta pelo programa de ensino de compreensão leitora?	5	5
Na sua formação acadêmica (ou em cursos de formação continuada) você recorda se foi abordado em alguma disciplina como ensinar compreensão de leitura?	NÃO	NÃO

Se sim, lembra algum autor ou metodologia estudada?	--	--
Você conhecia, antes desta pesquisa, a abordagem proposta pelo programa de ensino de compreensão de leitura?	NÃO	NÃO
Se sim, de que forma tomou conhecimento?	--	--
Qual foi a principal dificuldade, para o professor, na aplicação do programa de ensino de compreensão de leitura em sala de aula?	O material foi bem elaborado, de alta qualidade e de fácil manuseio. Tem uma ótima metodologia para direcionar os trabalhos.	No começo tive dificuldade de concentração e participação ativa dos educados.
Do seu ponto de vista, qual foi a principal dificuldade das atividades propostas pelo programa de ensino de compreensão leitora para seus alunos?	Eles gostaram muito do projeto, dificuldade no início para identificar os membros da Família Compreensão, mas ao longo do percurso eles foram se familiarizando.	Tive dificuldade com os alunos que não estavam alfabetizados.
O espaço abaixo é destinado a sugestões/comentários que você ainda julgar necessários sobre a aplicação do(s) programa(s) de ensino:	Gostaria, se possível, que na próxima aplicação pensassem também em um material para os alunos que têm dificuldade e déficit de aprendizagem. Mas no geral, o material é de ótima qualidade. Eu super indico.	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Inicialmente, em relação aos aspectos motivacionais de professoras e de alunos participantes da pesquisa, os resultados revelam que, em relação ao “grau de motivação das professoras” para aplicação dos programas de ensino, todas assinalaram níveis altos de motivação (entre 4 e 5). Tais dados indicam que todas as professoras sentiram-se motivadas para a realização das intervenções no decorrer da pesquisa, o que é uma variável importante para a obtenção de resultados significativos por meio do ensino explícito de cada uma das habilidades estimuladas.

Já no que se refere à motivação dos alunos, sob o ponto de vista das docentes, percebe-se que os índices baixam, com o apontamento para níveis medianos (3) por uma das professoras do GEFL e pela professora do GECL. Já as professoras do GEFCL e uma das professoras do GEFL indicam a percepção de níveis altos de motivação em seus alunos (entre 4 e 5). As dificuldades apresentadas pelos estudantes em suas habilidades de decodificação podem ter influenciado esse resultado, visto que eles apresentaram níveis preocupantes de desenvolvimento das habilidades de decodificação em ambos os momentos da pesquisa (pré e pós-teste) e isso pode influenciar também nos desempenhos em fluência e compreensão de leitura (habilidades estimuladas por meio dos programas de ensino aplicados). Ao mesmo tempo, a motivação dos estudantes determina o esforço que realizarão para aprender, pois,

com o esforço cognitivo exigido por essa atividade, os níveis motivacionais dos estudantes precisam estar elevados para que se alcance o desenvolvimento pleno das habilidades leitoras (Gomes, 2009; Gomes; Boruchovitch, 2014; Lopes; Lemos, 2014). De qualquer modo, a motivação dos estudantes foi classificada entre os níveis de medianos a altos e, portanto, pode-se considerar que os participantes estiveram motivados no decorrer das intervenções.

No que diz respeito à viabilidade de aplicação dos programas de ensino em sala de aula, as respostas das professoras do GEFL e GECL apontam para níveis medianos (3). Já as professoras do GEFCL apontam para altos níveis (5). Nota-se que tais dados estão relacionados aos níveis de motivação dos estudantes indicados pelas professoras. No grupo que obteve maiores níveis de motivação dos estudantes (GEFCL), a aplicação dos programas de ensino, mesmo que concomitantemente, foi classificada em níveis elevados de viabilidade. Já nos grupos com indicação de menores níveis de motivação dos estudantes (GEFL e GECL), o grau de viabilidade foi classificado como mediano. Esse resultado indica que níveis motivacionais mais elevados por parte dos estudantes podem influenciar no quão viável é a aplicação dos programas de ensino em sala de aula. Do mesmo modo, assim como no que se refere aos aspectos motivacionais dos estudantes, os níveis de viabilidade de aplicação dos programas de ensino foram classificados como de medianos a altos e esse dado revela que a aplicação dos programas de ensino é viável. Além disso, essa viabilidade também influencia na motivação das docentes em relação às intervenções em sala de aula.

Em relação ao grau de contribuição dos programas de ensino, umas das professoras do GEFL e a professora do GECL indicam um nível mediano (3). Já as professoras do GEFCL e uma professora do GEFL apontam para níveis mais elevados (entre 4 e 5). Novamente, os dados relacionam-se aos graus de motivação dos estudantes de cada grupo, assim como aos níveis de viabilidade de aplicação dos programas de ensino, com a indicação de maiores graus de contribuição dos programas justamente nos grupos que também obtiveram a indicação de maiores níveis em motivação dos estudantes e viabilidade de aplicação. Do mesmo modo, os dados encontram-se entre níveis de medianos a altos no que se refere à contribuição dos programas, o que indica que as docentes consideram que eles contribuíram para o desenvolvimento dos estudantes em cada uma das habilidades.

No que diz respeito ao grau de inovação das metodologias propostas, as professoras do GEFL e GECL definem níveis medianos (3) e as professoras do GEFCL, por sua vez, indicam níveis mais elevados (5) para ambos os programas de ensino. Mais uma vez, os dados encontram-se entre níveis de medianos a altos, o que indica que as metodologias dos programas de ensino foram consideradas inovadoras pelas professoras participantes. Esses

dados levam à percepção do quão inéditas são as abordagens dos programas de ensino aqui aplicados.

Quando questionadas sobre a abordagem, em sua formação acadêmica/continuada, acerca do ensino de fluência e/ou de compreensão de leitura, as professoras do GEFL e do GEFCL responderam que não tiveram contato com tal abordagem. Apenas a professora do GECL afirmou conhecer o tema. Esse dado vai ao encontro dos resultados obtidos pelo GECL, grupo com os maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLC). Esse é um indicativo da influência da formação inicial e continuada dos professores no processo de formação de leitores.

Ao serem questionadas sobre os seus conhecimentos anteriores relacionados às abordagens metodológicas propostas pelos programas de ensino aplicados nesta pesquisa, todas responderam não ter tal conhecimento anterior. Esse dado corrobora os achados relacionados ao grau de inovação das metodologias propostas, que revelaram o ineditismo, para as professoras, das abordagens dos programas de ensino.

Em relação às dificuldades apontadas pelas professoras do GEFL, no que se refere à aplicação do programa de ensino de fluência de leitura em sala de aula, o argumento foi a falta de tempo. A professora do GECL apontou, em relação ao programa de ensino de compreensão de leitura, para a dificuldade com algumas sequências didáticas muito longas e pouco estimulantes aos estudantes. As professoras do GEFCL indicaram dificuldades no começo da pesquisa com a concentração e participação ativa dos estudantes em ambos os programas e, no caso do programa de ensino de fluência de leitura, com educandos que possuem dificuldades de aprendizagem da leitura.

Já no que se refere às dificuldades dos alunos com as atividades dos programas de ensino, as professoras do GEFL apontaram novamente para a falta de tempo para aplicar o programa de ensino, além da dificuldade para a realização de leituras com toda a turma. A professora do GECL indicou a dificuldade dos alunos no sentido de tornar conscientes os processos envolvidos na compreensão de leitura e compreender o programa de ensino, especialmente por conta dos níveis de alfabetização das turmas, inclusive considerando os impactos pós-pandemia. Além disso, a professora julgou que algumas sequências didáticas eram muito longas, com questões repetitivas e dificuldade, por parte dos alunos, para a identificação dos personagens que os ajudariam a responder às perguntas. Apontou, por fim, para a necessidade de revisão ortográfica do material. As professoras do GEFCL indicaram os desafios, em ambos os programas de ensino, para os alunos com dificuldades de

aprendizagem no que se refere à leitura/alunos não alfabetizados. Em relação especificamente ao programa de ensino de compreensão de leitura, salientaram as dificuldades iniciais dos alunos para a identificação dos membros da Família Compreensão, o que foi superado durante a pesquisa.

Os dados acima expostos, vinculados às dificuldades da pesquisa, tanto no que se refere à aplicação dos programas de ensino em sala de aula quanto em relação às dificuldades dos estudantes com as atividades propostas, relacionam-se, especialmente, ao contexto no qual a pesquisa está inserida, o período pós-pandêmico, que trouxe impactos sociais e acadêmicos importantes, relatados com frequência pelos gestores das escolas e pelas professoras no decorrer da pesquisa.

Como sugestão/comentário relacionado à aplicação dos programas de ensino (resposta não obrigatória), a professora do GECL salientou a validade do programa de ensino de compreensão de leitura e o quão positivo e alinhado ele está com sua prática, destacando que o usaria novamente. Destacou, entretanto, a necessidade de sequências didáticas mais objetivas e de explicação mais detalhada do papel de cada personagem, de maneira menos abstrata. As professoras do GEFCL relataram suas percepções com respeito àqueles alunos sem dificuldades com as habilidades de leitura; constatando que estes desenvolveram-se no que se refere à leitura e à compreensão de textos. Mencionaram, ainda, a alta qualidade do material e de sua metodologia. Apontaram, contudo, para a necessidade de um material adaptado para alunos com dificuldades de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que essas devolutivas apontam para a qualidade, validade e eficácia dos programas de ensino utilizados, mais uma vez as dificuldades dos estudantes são indicadas como uma variável importante no contexto de aplicação de cada um deles; suscitando, inclusive, indícios de que adequações são necessárias a esses programas, tais como maior objetividade nas atividades propostas aos alunos e maior clareza na descrição dos personagens vinculados ao programa de ensino de compreensão de leitura (Família Compreensão), assim como adaptação de ambos os programas de ensino para estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Portanto, considerando os objetivos propostos para a análise de tal instrumento, no que se refere aos conhecimentos prévios das professoras sobre o ensino de fluência e de compreensão de leitura, a maior parte delas informou não ter tido contato em sua formação acadêmica/continuada com abordagens relacionadas ao ensino de fluência e/ou de compreensão de leitura. Além disso, indicaram não ter conhecimentos anteriores relacionados às abordagens propostas pelos programas de ensino aplicados na pesquisa. Apenas a professora do GECL, como já o dissemos, afirmou ter tido contato, em sua formação, com

abordagens relacionadas ao ensino de fluência e/ou de compreensão de leitura, mas não especificamente com a abordagem metodológica proposta pelos programas de ensino que foram instrumentos de intervenção desta pesquisa.

Sobre as percepções das professoras em relação às variáveis envolvidas durante a aplicação dos programas de ensino, os resultados das análises revelaram que todas as professoras sentiram-se motivadas para a realização das intervenções, com indicação de níveis altos de motivação, assim como os estudantes, igualmente, foram considerados motivados, com o apontamento, pelas professoras, de níveis de medianos a altos de motivação. A aplicação dos programas de ensino foi considerada viável, com níveis de medianos a altos em relação à viabilidade de aplicação, e a contribuição dos programas foi classificada em níveis de medianos a altos, o que indica que as professoras consideram que os programas contribuíram para o desenvolvimento dos estudantes nas habilidades estimuladas. Os graus de inovação também foram vinculados a níveis de medianos a altos, indicando que as metodologias propostas pelos programas de ensino foram consideradas inovadoras. E, por fim, as dificuldades na aplicação dos programas de ensino e as dificuldades dos alunos estiveram voltadas, segundo as professoras, principalmente para a falta de tempo para a execução das atividades, sequências didáticas longas, questões repetitivas, dificuldades de concentração, participação e aprendizagem dos estudantes, dificuldade na realização de leituras coletivas e dificuldade dos alunos em tornar conscientes os processos que envolvem a compreensão de leitura, assim como assimilar o programa de ensino de compreensão e identificar os personagens que os ajudariam a responder às perguntas.

6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao levar-se em consideração os resultados aqui expostos, nota-se que os Grupos Experimentais e o Grupo Controle possuíam níveis semelhantes de desenvolvimento de cada uma das variáveis avaliadas (decodificação, fluência, velocidade, precisão, prosódia e compreensão de leitura – TELCS e AVLC) no momento inicial da pesquisa (pré-teste), pois não houve diferenças significativas entre os grupos naquele momento. Ou seja, eles eram semelhantes de partida.

No que se refere especificamente à variável decodificação, destaca-se que as médias obtidas pelos grupos participantes, no pré-teste, os vinculam ao nível de “Dificuldade Grande (DD)” em leitura, o mais baixo entre as categorias delimitadas pelo teste (PROLEC). Resultados preocupantes nos índices de desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes brasileiros também já foram encontrados por meio das avaliações nacionais e internacionais relacionadas à leitura (PISA 2018; SAEB 2019; INEP 2017), que apontam que esses índices estão abaixo do esperado para os níveis de escolaridade dos estudantes.

Vale destacar, ainda, que a coleta de dados da presente pesquisa deu-se no ano de retorno às atividades presenciais (2022), pós-pandemia da COVID-19. Esse dado é relevante para a compreensão dos resultados, tendo em vista os inevitáveis impactos provocados pelo período pandêmico na aprendizagem dos discentes, submetidos a um fazer pedagógico atípico, inclusive no que se refere à etapa de alfabetização (Silvano *et al.*, 2023).

O fato é que o desenvolvimento das habilidades de decodificação é essencial para o alcance de leitura compreensiva; considerando-se que, com o avançar da escolarização, é fundamental que a decodificação seja automatizada a fim de que o leitor seja capaz de ler com fluência (já nos primeiros anos de escolarização) e, dessa maneira, por meio de leitura realizada sem esforço, voltar seus recursos cognitivos para o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura e para o seu monitoramento (Correa e Mousinho, 2015; Mota, Guimarães e Conti, 2015; Ferreira, Ribeiro e Viana, 2012; Viana e Borges, 2016).

Logo, considerando esses aspectos complementares que constituem a atividade de leitura (decodificação, fluência e compreensão), os resultados encontrados por meio dos testes que avaliam a habilidade de decodificação (médias de desempenho de todos os grupos localizadas no nível de “dificuldade grande” em leitura) estão diretamente relacionados aos resultados de testes que avaliaram as habilidades de fluência de leitura (e seus componentes) e compreensão leitora, como é possível observar mediante a análise dos tamanhos de efeito de intervenção (análises intragrupo) com o grupo que obteve menores tamanhos de efeito na

variável decodificação (Grupo Controle), tendo obtido também os menores tamanhos de efeito em todas as variáveis analisadas (fluência de leitura e seus componentes e compreensão leitora em ambos os testes).

No que se refere à avaliação de Fluência de Leitura e seus componentes (velocidade, precisão e prosódia) no pré-teste, mesmo diante dos resultados estatísticos encontrados (sem diferenças significativas entre os grupos), por meio da inspeção das médias absolutas de cada um dos grupos foi possível perceber uma elevação dos desempenhos do Grupo Controle (GC) em comparação com os demais grupos para as variáveis fluência de leitura (FLU) e dois dos seus componentes, fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP), resultados que coincidem com os obtidos na variável decodificação (DEC), em que se observa que o GC também apresentava as maiores médias. Esse mesmo grupo estava, no pré-teste, entre os dois grupos com menor número de erros em prosódia e era o grupo com maior desempenho (média absoluta) em compreensão de leitura nos dois testes que avaliaram tal habilidade (TELCS e AVLCS). O que pode ser um indicativo da conexão/relação estabelecida entre o elemento prosódia e a compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014).

Já o Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), que apresentou as menores médias absolutas em decodificação (DEC), também obteve menores desempenhos em Fluência de Leitura (FLU). Esse mesmo grupo apresentou a segunda maior média de erros no pré-teste na variável prosódia (FPRO), o que se refletiu na compreensão de leitura (em ambos os testes: TELCS e AVLCS), o qual obteve as menores médias quando comparado aos outros grupos.

Tais resultados podem ser explicados pelo fato de que, sendo a leitura fluente uma conexão entre a decodificação e a compreensão, os elementos precisão e velocidade de leitura estão mais ligados à habilidade de decodificação e o elemento prosódia à compreensão leitora. As três dimensões da Fluência de Leitura (precisão, velocidade e prosódia), entretanto, estão conectadas entre si, sendo a leitura precisa e com velocidade adequada aquela que contribui para uma leitura com níveis apropriados de prosódia, e os três elementos em conjunto são essenciais para o alcance de uma leitura compreensiva, com a precisão e velocidade de leitura entendidas como determinantes para a fluência de leitores iniciantes e a prosódia mais vinculada à leitura realizada por leitores mais experientes. Ou seja, por já possuírem as habilidades de reconhecimento de palavras desenvolvidas, os leitores experientes dependerão

mais da expressividade na leitura para alcançar a compreensão (Rasinski, 2004a; Morais *et al.*, 2013; Barros; Spinillo, 2019).

Porém, no caso do Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), apesar de apresentar as menores médias em velocidade (FV) e precisão (FP) no pré-teste, não foi o grupo com menor média em decodificação (DEC). O que pode ser um indício da necessidade de ensino explícito de fluência de leitura, por meio de intervenções em sala de aula (National Reading Panel, 2000). Isto é, apesar de serem essenciais para a fluência de leitura, não basta que as habilidades de decodificação estejam desenvolvidas para que o leitor alcance melhores níveis de desempenho nas habilidades relacionadas aos componentes da fluência de leitura. Ao mesmo tempo, o GEFCL foi o grupo com menor média de erros de prosódia, o que o levou à segunda maior média de desempenho em fluência de leitura (FLU) e, com isso, obteve a segunda maior média em compreensão de leitura nos dois testes (TELCS e AVLCS). Esse resultado pode ter sido obtido pelo fato de que, com as habilidades de decodificação desenvolvidas, leitores experientes vão depender mais do elemento prosódia para desenvolver a compreensão de leitura (Rasinski, 2004a; Morais *et al.*, 2013; Barros; Spinillo, 2019).

Por fim, dando continuidade à discussão sobre as médias obtidas pelos grupos, ainda em relação à variável Fluência de Leitura (FLU) e à Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCS), nota-se que, no pré-teste, o Grupo Controle (GC) foi o grupo que apresentou maior média de desempenho em Fluência de Leitura (FLU) e isso se refletiu (ou foi reflexo) tanto nos resultados da compreensão de leitura – TELCS quanto nos da compreensão de leitura - AVLCS, em que esse mesmo grupo obteve maior média de desempenho, apontando para a possibilidade da relação causal existente entre ambas as habilidades (fluência e compreensão de leitura) (Barros; Spinillo, 2019).

Portanto, nota-se que os resultados obtidos pelo Grupo Controle (GC), apesar de estatisticamente semelhantes aos demais grupos, indicam, por meio das médias absolutas, melhores desempenhos do GC na maioria das variáveis analisadas (DEC; FV; FP; FLU; e Compreensão de leitura – TELCS e AVLCS), quando comparado aos demais grupos. Ao passo que o Grupo Experimental de Compreensão de Leitura (GECL) apresentou os menores desempenhos na maioria dessas variáveis (DEC; FLU; FPRO; e compreensão de leitura – TELCS e AVLCS) no momento do pré-teste. Tais análises das médias absolutas servem para explicar possíveis diferenças, ou não, nas análises estatísticas e para melhor compreender os resultados de cada um dos grupos participantes. Contudo, estatisticamente, os grupos (experimentais e controle) eram semelhantes de partida.

No pós-teste, igualmente se obteve como resultado que os grupos não possuíam diferenças significativas entre si para nenhuma das variáveis analisadas. Ou seja, com ou sem intervenção, ou mesmo variando o tipo de intervenção, os grupos se desenvolveram de maneira estatisticamente semelhante nas habilidades avaliadas. Esse resultado pode ser reflexo dos índices obtidos na variável decodificação tanto no pré quanto no pós-teste pois, ao considerarmos que a automatização da decodificação é que permite que o leitor possa alcançar a fluência de leitura e, com essa leitura automatizada, voltar seus recursos cognitivos para a compreensão do material que está lendo (Ferreira; Ribeiro; Viana, 2012; Viana; Borges, 2016; Cruz, 2007; Soares; Emmerick, 2015), os baixos desempenhos obtidos em decodificação podem ter influenciado nos desempenhos dos grupos nas demais variáveis.

Tal resultado pode também revelar a influência da intervenção aplicada pelos próprios professores regentes das turmas. Por meio de uma metanálise, Okkinga et al. (2018) revelam que intervenções em ensino de estratégias de leitura realizadas pelos próprios pesquisadores são eficazes no desenvolvimento da compreensão de leitura, mas essa mesma eficácia não está clara, por meio das pesquisas analisadas, quando se trata de intervenções aplicadas pelos professores das turmas participantes, talvez por conta da dificuldade dos docentes em compreender as estratégias a serem ensinadas. Os tamanhos de efeito em compreensão de leitura obtidos nas pesquisas analisadas por Okkinga et al. (2018) foram menores em estudos nos quais as intervenções foram realizadas pelos próprios professores das turmas em comparação com os estudos nos quais tais intervenções foram aplicadas pelos pesquisadores. Tais dados revelam a necessidade de maior ênfase no ensino de estratégias de leitura durante a formação de professores, considerando a complexidade desse tipo de instrução e o preparo por ela exigido. É necessário que os docentes compreendam as estratégias a serem aplicadas e a importância do ensino explícito das mesmas para o alcance da compreensão leitora, além de terem conhecimento sobre como o leitor processa o texto e quais as dificuldades envolvidas nesse processo (Okkinga et al., 2018; Corso; Nunes; Assis, 2023; National Reading Panel, 2000).

Por fim, o resultado obtido no pós-teste pode também ter vínculo com o “N” amostral pequeno da presente pesquisa e, por isso, a exploração das médias absolutas também se torna importante para explicar os dados.

Primeiramente, em relação à variável decodificação (DEC), os resultados obtidos no pós-teste, assim como os do pré-teste, de acordo com as categorias delimitadas pelas autoras do teste, continuam vinculando todos os grupos ao nível de “Dificuldade Grande (DD)” em leitura (o mais baixo do teste), já que pontuações de 0 a 26 na leitura de palavras e de 0 a 23

na leitura de pseudopalavras estão vinculadas a esse nível. O que revela que os estudantes, ao final do ano letivo, permanecem com déficits no que se refere a essa habilidade, considerando seu nível de escolaridade. Tal dado é preocupante, levando-se em conta a importância da automatização das habilidades de decodificação para que o leitor seja capaz de ler com fluência e, assim, voltar seus recursos cognitivos para a atividade de compreensão leitora (Correa e Mousinho, 2015; Mota, Guimarães e Conti, 2015; Ferreira, Ribeiro e Viana, 2012; Viana e Borges, 2016).

Mesmo tendo o Grupo Controle (GC) obtido as maiores médias absolutas em relação aos demais grupos no momento do pré-teste para essa variável (decodificação), no pós-teste isso se modifica e o GC passa a ser o grupo com menor média em relação aos demais grupos, mas permanece sendo o grupo com melhor média de desempenho nas variáveis fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP), o que pode ter vínculo com o fato de que as médias de decodificação (DEC) entre os grupos são muito semelhantes em ambos os momentos, já as médias de fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP), desde o momento do pré-teste, apresentam maior distanciamento, com o GC apresentando os maiores valores, e essa diferença pode ter influenciado nos resultados do pós-teste.

O grupo com maior média em decodificação (DEC) passou a ser, no pós-teste, o Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), mas esse resultado não se refletiu em fluência-velocidade (FV), categoria na qual obteve a menor média entre os grupos, e fluência-precisão (FP). Talvez porque tenha partido das menores médias em ambas as habilidades já no pré-teste. Mas, no que se refere à fluência-prosódia (FPRO), esse mesmo grupo (GEFCL) foi o que obteve menor média de erros em relação aos demais grupos no pós-teste, o que refletiu na compreensão de leitura - AVLCS; em que, igualmente, obteve melhor média de desempenho se comparado aos outros grupos. O que pode ser explicado também pela relação existente entre as habilidades de prosódia e compreensão de leitura, sendo a prosódia a dimensão da fluência de leitura que mais evidencia a compreensão (Barros e Spinillo, 2019). Além disso, tendo o GEFCL recebido intervenções de ensino explícito de fluência e compreensão de leitura, esse resultado pode ser um indício de influência recíproca entre ambas as habilidades, especificamente no que se refere ao elemento prosódia, corroborando com os achados de Veenendaal; Groen; Verhoeven (2016), que indicam a existência de uma relação entre prosódia (componente da fluência de leitura) e compreensão e apontam para o modelo bidirecional como aquele que melhor explica essa relação. Porém, esse reflexo não apareceu para a variável compreensão de leitura no TELCS, talvez pelo

vínculo significativo do teste que avaliou tal variável (TELCS) com as habilidades vinculadas à fluência-velocidade (FV), na qual o grupo (GEFCL) apresentou menores resultados.

Em relação à variável fluência de leitura (FLU) e à variável Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCS), nota-se que o Grupo Experimental em Fluência de Leitura (GEFL), que obteve maiores médias de desempenho em fluência de leitura (FLU), foi um dos grupos com melhores médias em compreensão de leitura (TELCS e AVLCS) (segundo com a melhor média de desempenho em ambos os testes). Tendo esse grupo recebido intervenções apenas no que se refere ao ensino explícito de fluência de leitura, tal resultado pode ser um indicativo do papel desempenhado por esse ensino e, ainda, de certa influência dele nos desempenhos em compreensão de leitura. Nota-se, entretanto, que os melhores desempenhos em compreensão não foram os desse grupo, o que vai ao encontro dos achados de Mousinho *et al.* (2009) e Cunha, Silva e Capellini (2012), que indicam o papel decisivo da fluência de leitura no desenvolvimento da compreensão leitora, porém afirmando que a fluência não é, por si só, suficiente para o desenvolvimento pleno da compreensão, o que conduz a acreditar na necessidade de intervenções específicas e explícitas focadas no desenvolvimento de cada uma das habilidades para que se alcance sua plenitude.

Dessa forma, os resultados do pós-teste apontam que o Grupo Controle (GC), que não recebeu intervenções por meio da pesquisa, diferente dos resultados que obteve no pré-teste, deixa de ter as melhores médias de desempenho na maioria das variáveis em relação aos demais grupos. E o GEFCL, grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (fluência e compreensão leitora), passa a apresentar as melhores médias de desempenho nas variáveis envolvidas nas habilidades de decodificação, fluência e compreensão de leitura (DEC, FPRO e AVLCS), indo ao encontro dos achados que apontam para a ligação entre o elemento prosódia e a compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014).

Desse modo, a prosódia também aparece aqui como a conexão direta entre fluência e compreensão (Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019) e, por se tratar do grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (fluência e compreensão), esse resultado, mesmo que não estatisticamente, pode indicar uma relação recíproca (bidirecional) entre elas, sendo a prosódia o componente-chave para tal, já que os elementos prosódicos (expressividade, entonação, volume adequado, ênfase, ritmo, pausas) são utilizados por leitores fluentes e colaboram para a atribuição de significados no texto (Rasinski, 2004a; Hudson *et al.*, 2020), assim como dão indícios de que

o leitor é capaz de compreender o que está lendo (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski *et al.*, 2020).

Porém, com base nos resultados discutidos até aqui em relação à comparação entre os grupos em cada momento de testagem (pré e pós-teste), estatisticamente não é possível confirmar a influência das intervenções em fluência ou em compreensão de leitura nos desempenhos da fluência ou da compreensão, nem mesmo a direcionalidade de influência entre ambas as habilidades. Para tanto, foram analisadas as diferenças de desempenho obtidas pelos participantes dos grupos (experimentais e controle) entre os momentos de pré e pós-teste para cada uma das variáveis avaliadas (decodificação, fluência, velocidade, precisão, prosódia e compreensão de leitura – TELCS e AVLC), assim como os tamanhos de efeito de intervenção para cada variável em cada um dos grupos, com o objetivo de verificar se é possível determinar uma direcionalidade de influência entre as habilidades estimuladas (fluência e compreensão de leitura) e se houve efeito das intervenções em cada uma delas.

No que se refere aos resultados obtidos por meio das comparações intragrupos, ou seja, comparação dos mesmos sujeitos entre os dois momentos de testagem (pré e pós-teste), notou-se que, na variável decodificação (DEC), houve diferença estatisticamente significativa para todos os grupos (experimentais e controle) entre o pré e o pós-teste, isto é, todos os grupos evoluíram nessa habilidade. O maior tamanho de efeito de intervenção ($r=0.58$) foi o do GECL (grupo que recebeu intervenções por meio do programa de ensino de compreensão de leitura), considerado um tamanho de efeito “grande”. O menor tamanho de efeito ($r=0.46$) foi o do GC (grupo que não recebeu nenhuma intervenção por meio desta pesquisa), considerado um tamanho de efeito “médio”.

Em relação à fluência de leitura (FLU) e demais componentes (FV, FP e FPRO), os resultados apontam que, na variável fluência de leitura (FLU), foram encontradas diferenças significativas entre o pré e pós-teste para o Grupo Controle (GC), Grupo Experimental em Fluência de Leitura (GEFL) e Grupo Experimental em Compreensão de leitura (GECL), mas não para o Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL). Sendo o maior tamanho de efeito obtido ($r=0.44$) o do GECL e o menor ($r=0.38$) novamente o do GC, ambos considerados tamanhos de efeito “médios”. O que pode ser um indicativo de influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura, dado que corrobora os achados de Bertini (2017) e Maia (2020), que afirmam a existência de uma influência do desenvolvimento das habilidades de compreensão nos desempenhos em fluência de leitura.

Na variável fluência-velocidade (FV), também houve diferenças significativas entre os momentos de pré e pós-teste para todos os grupos, sendo o maior tamanho de efeito ($r=0.52$) o

do GEFL (grupo que recebeu intervenções por meio de programa de ensino de fluência de leitura), considerado um tamanho de efeito “grande” e o menor ($d=0,32$) o do Grupo Controle (GC), considerado “pequeno”.

Para a variável fluência-precisão (FP), igualmente foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para todos os grupos entre o pré e o pós-teste, sendo o maior tamanho de efeito ($r=0.53$) novamente o do GEFL, considerado “grande” e o menor ($d=0,31$) mais uma vez o do GC, considerado “pequeno”.

Na variável fluência-prosódia (FPRO) os testes revelaram que foram encontradas diferenças estatisticamente significativas para todos os grupos entre o pré e pós-teste, sendo o maior tamanho de efeito de intervenção ($d=0.66$) o do GEFCL (grupo que recebeu intervenções por meio dos dois programas de ensino, de fluência e de compreensão de leitura), considerado um tamanho de efeito “médio”. Esse grupo obteve tal resultado mesmo tendo o menor número de participantes (o que influencia para que o tamanho de efeito seja menor). Ainda no que se refere à variável prosódia, o menor tamanho de efeito ($r=0.5$) foi outra vez o do GC, considerado um tamanho de efeito “grande” pelos parâmetros do teste, mesmo sendo numericamente menor que o valor de GEFCL.

Importante notar que, nos demais componentes envolvidos na Fluência de Leitura (velocidade e precisão), os maiores tamanhos de efeito foram os do GEFL (grupo que recebeu intervenções na própria fluência de leitura), mas quando se trata da prosódia o grupo com melhores resultados passa a ser o GEFCL (que recebeu intervenções em ambas as habilidades, fluência e compreensão de leitura), o que aponta para a prosódia como a dimensão da fluência de leitura que mais revela compreensão prévia (Barros; Spinillo, 2019) ou que influencia nos níveis de compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016). Desse modo, as intervenções conjuntas em fluência e compreensão de leitura parecem ter contribuído para melhores resultados justamente no elemento considerado como a conexão entre ambas as habilidades (Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019).

Logo, o grupo que recebeu intervenções em fluência de leitura (GEFL) foi o que obteve maiores tamanhos de efeito nos componentes de velocidade (FV) e precisão de leitura (FP), o que pode ser um indicativo do papel desempenhado pelo programa de ensino explícito em fluência aplicado; mas no que se refere à variável prosódia (FPRO) e fluência de leitura (FLU), os dados passam a indicar melhores resultados aos grupos que receberam intervenção em compreensão de leitura (GEFCL e GECL, respectivamente), o que confirma o vínculo existente entre a prosódia e a compreensão leitora (Barros; Spinillo, 2019; Veenendaal;

Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014).

Por fim, para a variável compreensão de leitura (TELCS e AVLCS) os resultados indicaram que, na variável compreensão de leitura (avaliada por meio do TELCS), houve diferenças significativas para todos os grupos entre os momentos de pré e pós-teste, sendo o maior tamanho de efeito ($d=0.71$) o do Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), considerado “médio” e o menor tamanho ($r=0.51$) o do Grupo Controle (GC), considerado pelos parâmetros do teste como “grande” (por tratar-se de teste não paramétrico e, com isso, muito mais sensível). E, para a variável Compreensão de Leitura (avaliada por meio da AVLCS), os testes revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os momentos de pré e pós-teste para todos os grupos, sendo o maior tamanho de efeito de intervenção obtido ($r=0.55$) o do Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), considerado um tamanho de efeito “grande” e o menor ($d=0.43$) mais uma vez o do Grupo Controle (GC), considerado “pequeno”. Considerando-se todos os resultados acima discutidos, é possível voltar-se para as respostas às questões da presente pesquisa.

6.1 O ENSINO EXPLÍCITO DE FLUÊNCIA DE LEITURA INFLUENCIA NO DESENVOLVIMENTO DA FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA E O ENSINO EXPLÍCITO DE COMPREENSÃO LEITORA AFETA OS DESEMPENHOS EM COMPREENSÃO E FLUÊNCIA DE LEITURA?

O primeiro fator a destacar é que o Grupo Controle (GC) apresentou os menores tamanhos de efeito em todas as variáveis, mesmo tendo o maior número de participantes (o que contribui para elevar tal valor). Tal dado tem vínculo com o fato de que esse grupo não participou das intervenções desta pesquisa em fluência e compreensão de leitura e, assim, mesmo com tendência a ter maior tamanho de efeito devido ao seu “N” amostral, não obteve tal resultado, com maiores tamanhos de efeito atribuídos aos grupos que foram submetidos ao ensino explícito de fluência e/ou de compreensão de leitura. Esse resultado contribui para a afirmativa de que o ensino explícito e intencional de tais habilidades colabora para a melhora no desempenho dessas habilidades pelos estudantes (National Reading Panel, 2000; Giasson, 1993; Puliezi, 2015).

Além disso, os maiores tamanhos de efeito nas variáveis fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP) foram obtidos pelo grupo que recebeu intervenções justamente em Fluência de Leitura (GEFL), assim como os maiores tamanhos de efeito na variável

Compreensão (TELCS e AVLCS) foram os do grupo que recebeu intervenções em Compreensão de Leitura (GECL), o que é um indicativo de que o ensino explícito de fluência e de compreensão de leitura contribui para o desenvolvimento de tais habilidades, com o grupo controle, que não recebeu nenhuma intervenção por meio da presente pesquisa, apresentando os menores tamanhos de efeito em todas as variáveis analisadas.

Os resultados obtidos do grupo que recebeu intervenções exclusivamente em fluência de leitura (GEFL) indicam, portanto, que o ensino explícito de fluência de leitura influenciou mais significativamente no desenvolvimento (tamanhos de efeito) de dois dos componentes da fluência de leitura, a velocidade (FV) e a precisão de leitura (FP), que são elementos da fluência que estão mais vinculados às habilidades de decodificação. Porém, os dados não revelaram os mesmos indicativos para o elemento prosódia (FPRO), que é um componente da fluência de leitura mais vinculado às habilidades de compreensão, nem mesmo para a compreensão (TELCS e AVLCS).

Em relação à prosódia (FPRO), o grupo que obteve os maiores tamanhos de efeito de intervenção foi justamente o grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades, fluência e compreensão (GEFCL), o que aponta para a ponte que a prosódia constrói entre a fluência e a compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014; Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019).

Tais resultados são, portanto, indicativos de que o ensino explícito de fluência de leitura influencia mais significativamente no desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura, especificamente para a fluência-velocidade (FV) e fluência-precisão (FP), quando aplicado isoladamente e, concomitantemente com o ensino de compreensão de leitura, influencia também nos desempenhos em fluência-prosódia (FPRO).

Já no que se refere aos resultados obtidos pelos grupos que receberam intervenções em compreensão de leitura (GECL e GEFCL), os dados revelam que o ensino explícito de compreensão de leitura influencia tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência, considerando que o grupo que recebeu intervenções apenas em compreensão de leitura (GECL) obteve os maiores tamanhos de efeito tanto em ambos os testes vinculados à variável compreensão (TELCS e AVLCS) quanto na variável fluência de leitura (FLU) e o grupo que recebeu intervenções concomitantes em fluência e compreensão (GEFCL) obteve os maiores tamanhos de efeito em prosódia (FPRO).

Portanto, é possível afirmar, com base nos dados obtidos por meio desta pesquisa, que o ensino explícito de fluência de leitura influencia mais significativamente no desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura e o ensino de compreensão de leitura influencia tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência.

6.2 QUAL A DIRECIONALIDADE DA INFLUÊNCIA ENTRE AS HABILIDADES DE FLUÊNCIA E DE COMPREENSÃO DE LEITURA? A INFLUÊNCIA ENTRE ESSAS DUAS HABILIDADES É RECÍPROCA?

As respostas a essas perguntas podem ser encontradas mediante a análise dos resultados de cada um dos grupos de intervenção. O Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL), que apresentou as menores médias de desempenho na maioria das variáveis no momento do pré-teste, além da menor média de sequências didáticas concluídas no decorrer das intervenções, foi o grupo que obteve maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLC), ou seja, alcançou os melhores desempenhos vinculados à maior parte das variáveis analisadas na pesquisa, no que se refere às análises intragrupos, mesmo tendo partido de menores médias de desempenho na maioria das variáveis e menor média de sequências didáticas concluídas no decorrer do ano letivo. Esses resultados apontam para a influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura, indicando que o ensino explícito de compreensão de leitura contribuiu para o desenvolvimento tanto das habilidades de compreensão quanto das de fluência leitora, o que vai ao encontro dos achados de Bertini (2017) e Maia (2020), que afirmam que o desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura pode influenciar tanto nos desempenhos em compreensão quanto em fluência leitora.

Em complemento, o grupo que obteve maiores tamanhos de efeito na variável fluência-prosódia (FPRO) foi justamente o grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (GEFCL), o que reafirma a conexão entre a prosódia e a compreensão, com a prosódia entendida como elemento de conexão entre fluência e compreensão (Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019; Veenendaal; Groen; e Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014). Portanto, também é possível considerar a possibilidade de existência, em menor grau, de influência no sentido bidirecional entre fluência e compreensão de leitura, com a prosódia

entendida como o elemento principal dessa relação recíproca, ao se considerar que os aspectos nela envolvidos (expressividade, entonação, volume adequado, ênfase, ritmo, pausas) são utilizados por leitores fluentes, também contribuem para a atribuição de significados da leitura (Rasinski, 2004a; Hudson *et al.*, 2020), assim como indicam que o leitor é capaz de compreender o material lido (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski *et al.*, 2020).

O GECL, grupo que recebeu intervenções em compreensão de leitura, diferentemente do que se esperava, apresentou melhores desempenhos em relação ao grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (GEFCL), com maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCL).

Portanto, considerando os resultados discutidos, a direcionalidade de influência entre as habilidades de fluência e compreensão leitora parece estar no sentido da compreensão para a fluência de leitura, com o ensino explícito de compreensão contribuindo tanto para melhores desempenhos na própria compreensão quanto na fluência de leitura. E, em relação à reciprocidade da relação entre ambas as habilidades (fluência e compreensão), os resultados revelam indicativos de influência recíproca, mas ainda não tão expressiva quanto a influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura.

Diante de tais resultados é possível voltar aos objetivos específicos da pesquisa: a) a análise do efeito de um programa de ensino de fluência de leitura no desenvolvimento de habilidades de fluência e compreensão dos participantes aponta para desempenhos superiores especificamente nos componentes velocidade e precisão da leitura, mas não revela o mesmo para o elemento prosódia e para a compreensão de leitura, o que indica influência mais efetiva do programa de ensino de fluência de leitura nas habilidades de ler com velocidade e precisão (elementos da fluência com maior vínculo com a decodificação); b) o efeito de um programa de ensino de compreensão de leitura no desenvolvimento de habilidades de fluência e compreensão aponta para influência tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência, já que os grupos que receberam intervenções em compreensão de leitura obtiveram bons resultados também em variáveis vinculadas à fluência de leitura (FPRO e FLU) e à compreensão de leitura, o que contribui com os achados de Bertini (2017) e Maia (2020); c) o efeito da aplicação concomitante de um programa de ensino de fluência de leitura e de um programa de ensino de compreensão leitora para o desenvolvimento das habilidades de fluência e de compreensão também dá indicativos de influência recíproca entre o ensino de fluência e compreensão, mas ainda não tão expressiva quanto à conquistada pelo grupo que recebeu intervenções apenas voltadas para as habilidades de compreensão de leitura; e d) por

fim, a qualidade, a inovação, a validade e a eficácia dos programas de ensino aplicados na pesquisa, assim como a motivação de estudantes e professores, revelaram-se como variáveis importantes no decorrer das intervenções em fluência e compreensão de leitura, mas especialmente a formação inicial/ continuada de professores, demonstrou influenciar significativamente em tais intervenções e nos resultados obtidos pelos grupos participantes.

Em relação ao objetivo geral, a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência de leitura e compreensão leitora parece estar no sentido da compreensão para a fluência de leitura, com o ensino explícito de compreensão influenciando tanto para maior avanço nos desempenhos da própria compreensão quanto nos de fluência de leitura e o ensino explícito de fluência de leitura influenciando mais significativamente no desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura.

Esperava-se que o GEFCL fosse o grupo com maiores tamanhos de efeito nas variáveis vinculadas à fluência e compreensão, pelo fato de ter sido o grupo que recebeu intervenções por meio dos dois programas de ensino, inclusive tendo obtido a maior média (18,5) de sequências didáticas concluídas ao final da pesquisa. Alguns pontos podem ser explicativos para esse resultado: primeiramente, a sobrecarga pedagógica de receber os dois programas de ensino ao mesmo tempo (tanto para as professoras, quanto para os estudantes), devido, especialmente, à sua extensão e complexidade. Logo, considera-se a importância de intervenções em momentos distintos para cada habilidade isoladamente, indo ao encontro da indicação já realizada por Maia (2020); depois, o fato de o Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL) ter partido (no momento do pré-teste) de melhores médias de desempenho em fluência-velocidade (FV), fluência-precisão (FP) e fluência-prosódia (FPRO) se comparado ao Grupo Experimental em Fluência e Compreensão de Leitura (GEFCL), o que pode ter contribuído para sua evolução no processo de ensino explícito de compreensão de leitura devido aos níveis mais avançados já existentes em fluência de leitura, pois melhores desempenhos em todos os elementos da fluência da leitura contribuem para o desenvolvimento das habilidades de compreensão, porque uma leitura fluente libera recursos cognitivos e atencionais do leitor para a atividade de compreensão textual (Ferreira, Ribeiro e Viana, 2012; Viana e Borges, 2016); e, por fim, um dado relevante a ser levado em consideração é a afirmação da professora do GECL, no questionário realizado com as docentes ao final do período de intervenção, sobre seu conhecimento prévio (formação acadêmica) de abordagens voltadas para o ensino de compreensão de leitura, sendo a única das professoras envolvidas na pesquisa que manifestou tal conhecimento anterior.

Ao analisar esses resultados obtidos via questionário aplicado às docentes, podem-se destacar também os aspectos relacionados ao grau de motivação das professoras para aplicação dos programas de ensino, quando todas indicaram níveis altos de motivação para a atividade, o que é ponto de partida importante para a aplicação dos programas de ensino em sala de aula, pois é necessário que o professor sinta-se motivado e envolvido com o processo para que o ensino e a aprendizagem aconteçam da melhor forma possível. Essa necessidade de análise de aspectos motivacionais e de capacitação dos professores foi indicada por Maia (2020) para estudos futuros, considerando que a eficácia das intervenções depende de tais elementos.

Em relação à motivação dos estudantes, são apresentados índices um pouco mais baixos, segundo a percepção das docentes, mas que, ainda assim, estão entre os níveis de moderado a altos. Nesse contexto, é importante destacar a relevância dos aspectos motivacionais e sua relação com bons níveis de leitura e compreensão. A motivação dos estudantes indicará a forma como se esforçarão para aprender e, considerando quanto as estratégias cognitivas e metacognitivas exigem de esforço do leitor, seus níveis motivacionais precisam estar elevados para o pleno desenvolvimento das habilidades envolvidas na atividade leitora. Portanto, leitores competentes tendem a apresentar níveis motivacionais elevados no que se refere à leitura, em uma relação de reciprocidade. Por outro lado, leitores com dificuldades têm sua motivação para a leitura afetada (Gomes, 2009; Gomes; Boruchovitch, 2014; Lopes; Lemos, 2014).

Nota-se, todavia, que, apesar da indicação, pelas professoras, de níveis motivacionais de medianos a altos em relação aos programas de ensino (tanto no que se refere aos docentes quanto aos discentes), são relatadas dificuldades na aplicação e na participação dos alunos, especialmente no que diz respeito à falta de tempo para a execução das atividades e dificuldades de concentração/ participação/aprendizagem dos estudantes.

Tais dados podem ser reflexo do impacto pós-pandemia relatado constantemente pelos gestores das escolas envolvidas na pesquisa. Primeiramente, em relação à questão tempo, as equipes gestoras e as professoras relataram os prejuízos na aprendizagem dos estudantes e quanto eles estavam precisando “correr contra o tempo” para “dar conta” das demandas junto aos alunos. Inclusive foi preciso, como já relatado na metodologia desta pesquisa, realizar adequações a essa realidade para que as intervenções pudessem ser realizadas nas escolas. Além disso, o mesmo impacto se reflete no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem, inclusive com defasagens no processo de alfabetização dos estudantes envolvidos. Essa foi a

realidade encontrada dentro das instituições de ensino no momento de coleta de dados e, sem dúvidas, os resultados refletem, de algum modo, tal contexto.

Em relação aos graus de viabilidade, contribuição e inovação dos programas de ensino, todos foram caracterizados pelas professoras em níveis de medianos a altos. Esses dados têm vínculo direto com os aspectos motivacionais já mencionados, pois a motivação das docentes em relação às intervenções em sala de aula foi influenciada pela credibilidade, viabilidade, contribuição e inovação proporcionadas pelos programas de ensino propostos.

O grau de inovação elevado indicado pelas docentes conduz a outro dado importante: quão inéditas são as abordagens dos programas de ensino aqui utilizados para as professoras participantes, o que vai ao encontro de suas respostas sobre seus conhecimentos anteriores relacionados às abordagens propostas pelos programas de ensino aplicados nesta pesquisa, em que todas as docentes indicaram não ter experiências prévias nesse sentido.

E, no que diz respeito à formação acadêmica/continuada das professoras em relação à abordagem do ensino de fluência e/ou de compreensão de leitura, apenas a professora do Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL) afirmou ter tido contato anterior com o assunto. Esse dado vai ao encontro dos resultados alcançados pelo GECL, que foi o grupo que obteve maiores tamanhos de efeito nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCS). O que é um indicativo da importância da formação inicial e continuada dos professores, voltada para o ensino das habilidades envolvidas na leitura, para o processo de formação de leitores.

Dada a complexidade dos processos e estratégias envolvidas no ensino explícito de fluência e compreensão de leitura, é fundamental que os professores tenham em suas formações (iniciais e continuadas) a capacitação adequada para lidar com o ensino dessas habilidades, de modo que sejam capazes de, ativamente, tornar explícitos aos seus alunos os processos cognitivos envolvidos na leitura, assim como as estratégias a eles conectadas (Giasson, 1993).

Os resultados acima discutidos permitem afirmar a qualidade, a inovação, a validade e a eficácia dos programas de ensino utilizados como instrumentos de intervenção na presente pesquisa, segundo a percepção das professoras participantes. As dificuldades dos estudantes, contudo, são indicadas como uma variável importante no decorrer da aplicação dos mesmos. As análises realizadas nesse sentido indicam adequações que se fazem necessárias para o aprimoramento desses programas, inclusive no que se refere a adaptações para estudantes com dificuldades de aprendizagem, assim como maior clareza ao descrever os personagens do

programa de ensino de compreensão de leitura (Família Compreensão) e maior objetividade nas atividades propostas.

Por fim, os aspectos motivacionais de professores e alunos (classificados em níveis de medianos a altos) foram essenciais para a viabilidade das intervenções e, sem dúvidas, influenciaram nos resultados obtidos. Especialmente em relação à motivação dos estudantes, a qual foi determinante no que se refere ao esforço que dedicaram para o processo de aprendizagem, pois são necessários níveis motivacionais elevados para que o estudante consiga alcançar o pleno desenvolvimento de suas habilidades de leitura, especialmente considerando o esforço cognitivo que elas exigem (Gomes, 2009; Gomes; Boruchovitch, 2014; Lopes; Lemos, 2014).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As características metodológicas da presente pesquisa possibilitaram alcançar os resultados aqui expostos. Com a proposição de diferentes intervenções para cada grupo experimental (um grupo em Fluência de Leitura, um em Compreensão de Leitura e outro em ambas as habilidades), foi possível comparar seus desempenhos, inclusive com os resultados do grupo controle, e verificar a relevância de cada um dos programas de intervenção.

O grupo que recebeu intervenções exclusivamente em Fluência de Leitura (GEFL), quando comparado aos demais grupos experimentais e controle, obteve os melhores tamanhos de efeito nas variáveis velocidade e precisão da leitura, que são elementos da fluência que a conectam às habilidades de decodificação (Rasinski, 2004a). Esse resultado revela o efeito da aplicação do programa de ensino explícito de fluência de leitura administrado aos participantes do GEFL, que parece ter sido eficaz no desenvolvimento de habilidades de leitura fluente ligadas ao reconhecimento preciso e automático.

No que se refere à variável prosódia (FPRO) e fluência de leitura (FLU), variáveis que envolvem os aspectos prosódicos, o GEFL não obteve o mesmo resultado. Os grupos que receberam intervenções em compreensão de leitura (GEFCL e GECL) foram os que se destacaram nessas variáveis, com maiores tamanhos de efeito em FPRO para o GEFCL, grupo que recebeu ambas as intervenções, e maiores tamanhos de efeito em FLU para o GECL, que recebeu intervenções exclusivamente em compreensão de leitura. Tais resultados confirmam o vínculo existente entre a prosódia e a compreensão leitora (Barros; Spinillo, 2019; Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014), com os elementos prosódicos revelando-se como a principal conexão entre a fluência e a compreensão (Rasinski, 2004a).

Em relação ao grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades, Fluência e Compreensão Leitora (GEFCL), os resultados obtidos também corroboram os achados que apontam para a ligação entre o elemento prosódia e a compreensão de leitura, com a prosódia revelada como ponte entre fluência e compreensão de leitura (Veenendaal; Groen; Verhoeven, 2016; Abreu, 2019; Barros, 2017; Conerado, 2020; Martins, 2013; Puliezi; Maluf, 2014; Babacan; Yildiz, 2022; Martins; Capellini, 2014; Rasinski, 2004a; Rasinski, 2004b; Paula; Veríssimo; Navas, 2019; Puliezi, 2015; Barros; Spinillo, 2019), já que tal grupo passa a apresentar, no pós-teste, melhores desempenhos (numericamente) em variáveis envolvidas nas

habilidades de decodificação (DEC), fluência (especificamente prosódia - FPRO) e compreensão de leitura (AVLC).

Ao se levar em consideração que tal grupo recebeu intervenções voltadas tanto para as habilidades de fluência quanto para as de compreensão, o resultado obtido pode ser indicativo de uma relação recíproca entre essas habilidades, com a prosódia revelada como elemento-chave dessa reciprocidade, já que seus elementos (expressividade, entonação, volume adequado, ênfase, ritmo, pausas) são utilizados por leitores fluentes e contribuem para a atribuição de significados no texto (Rasinski, 2004a; Hudson *et al.*, 2020), assim como dão indicações de que o leitor consegue compreender o material lido (Rasinski; Rikli; Johnston, 2009; Rasinski *et al.*, 2020).

O grupo que recebeu intervenções exclusivamente voltadas para a compreensão de leitura (GECL) foi o grupo que obteve os maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLC), o que o caracterizou como o grupo com melhores desempenhos vinculados à maior parte das variáveis analisadas na pesquisa, no que se refere às análises intragrupos. São esses achados que revelam a influência no sentido da compreensão para a fluência de leitura, complementando os resultados de Bertini (2017) e Maia (2020), que indicam a contribuição do desenvolvimento das habilidades de compreensão de leitura para bons desempenhos em fluência leitora.

Portanto, em relação ao objetivo geral da presente pesquisa, pode-se afirmar que a direcionalidade da influência entre as habilidades de fluência de leitura e compreensão leitora parece estar no sentido da compreensão para a fluência de leitura, com o ensino explícito de compreensão influenciando tanto para maior avanço nos desempenhos da própria compreensão quanto nos de fluência de leitura; e o ensino explícito de fluência de leitura influenciando, mais significativamente, no desenvolvimento das habilidades de fluência de leitura.

Considerando os resultados obtidos pelo GEFCL, também é possível considerar a possibilidade de existência, em menor grau, de influência no sentido bidirecional entre fluência e compreensão de leitura; mas os desempenhos do GECL, grupo que recebeu intervenções exclusivas em compreensão de leitura, permanecem sendo mais significativos do que aqueles do grupo que recebeu intervenções em ambas as habilidades (GEFCL), com maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLC), ao passo que o GEFCL obteve maior tamanho de efeito apenas na variável FPRO.

Diante de tais resultados é possível considerar, no que se refere aos objetivos específicos da pesquisa, que:

a) a análise do efeito de um programa de ensino de fluência de leitura no desenvolvimento de habilidades de fluência e compreensão dos participantes indica desempenhos superiores desse grupo (GEFL), especificamente nos componentes vinculados à velocidade e precisão da leitura; porém, não revela o mesmo para o elemento prosódia e para a compreensão, o que é um indicativo da influência mais efetiva do programa de ensino de fluência de leitura nos componentes vinculados às habilidades de ler com velocidade e precisão (elementos da fluência mais vinculados à decodificação);

b) o efeito de um programa de ensino de compreensão de leitura no desenvolvimento de habilidades de fluência e compreensão revela a influência tanto nas habilidades de compreensão quanto nas de fluência leitora, pois os grupos que receberam intervenções em compreensão de leitura obtiveram bons resultados também em variáveis vinculadas à fluência (FPRO e FLU), além das ligadas à compreensão (TELCS e AVLCS);

c) no que se refere ao efeito da aplicação concomitante de programas de ensino explícito de fluência e compreensão leitora para o desenvolvimento das habilidades de fluência e de compreensão, os resultados revelam indicativos de influência recíproca entre o ensino de fluência e compreensão, especificamente no que se refere ao elemento prosódia, mas ainda não tão expressiva quanto à obtida pelo grupo que recebeu intervenções apenas voltadas para as habilidades de compreensão de leitura;

d) finalmente, a qualidade, a inovação, a validade e a eficácia dos programas de ensino aplicados na pesquisa, assim como a motivação de estudantes e professores, revelaram-se como variáveis importantes no decorrer das intervenções em fluência e compreensão de leitura, mas especialmente a formação inicial/ continuada de professores, demonstrou influenciar significativamente em tais intervenções e nos resultados obtidos pelos grupos participantes.

Esperava-se que o GEFCL, por ter recebido intervenções em ambas as habilidades (fluência e compreensão de leitura), apresentasse melhores desempenhos nas variáveis analisadas, com maiores tamanhos de efeito nessas habilidades. Porém, foi o GECL, grupo que recebeu intervenções exclusivas em compreensão de leitura, que apresentou maiores tamanhos de efeito de intervenção nas habilidades de Decodificação (DEC), Fluência (FLU) e Compreensão de Leitura (TELCS e AVLCS).

A sobrecarga pedagógica, para estudantes e professoras, proveniente da aplicação dos dois programas de ensino concomitantemente, especialmente considerando a complexidade e

a extensão deles, pode ser um fator que influenciou nos resultados atingidos pelo GEFCL. Por isso, sugere-se que, em estudos futuros, as intervenções em fluência e compreensão sejam realizadas em momentos distintos.

O fato de o GECL já ter partido, no momento do pré-teste, de melhores médias de desempenho nas variáveis fluência-velocidade (FV), fluência-precisão (FP) e fluência-prosódia (FPRO) se comparado ao GEFCL, também pode ser outro fator explicativo para os resultados obtidos nesta pesquisa, pois um desempenho melhor em todos os elementos vinculados à habilidade de Fluência de Leitura contribui para o desenvolvimento das habilidades de Compreensão Leitora, já que uma leitura fluente libera recursos cognitivos e atencionais do leitor para a atividade de compreensão textual (Ferreira; Ribeiro; Viana, 2012; Viana; Borges, 2016).

Com respeito aos resultados alcançados com o questionário aplicado às docentes, a professora responsável pelas intervenções do Grupo Experimental em Compreensão de Leitura (GECL) foi a única a indicar conhecimento prévio, ocorrido quando de sua formação inicial, sobre abordagens para o ensino de compreensão de leitura, o que pode ter sido um fator facilitador e de engajamento para essa professora. Tal indicação da docente vai ao encontro dos resultados do GECL e dá indícios da importância da formação inicial e continuada dos professores, voltada para o ensino das habilidades envolvidas na leitura, especialmente considerando a complexidade dos processos e estratégias vinculados ao ensino explícito de fluência e compreensão de leitura, de modo que sejam capazes de, ativamente, tornar explícitos aos seus alunos esses processos cognitivos envolvidos na leitura, assim como as estratégias a eles conectadas (Giasson, 1993).

Nesse sentido, a não obtenção de diferenças significativas entre os grupos experimentais e o grupo controle no momento do pós-teste pode ser explicada pelos baixos índices obtidos na variável decodificação no pré e pós-teste, pelo N amostral pequeno, mas também pela influência da intervenção aplicada pelos próprios professores das turmas participantes, já que Okkinga et al. (2018) revelam que os tamanhos de efeito em compreensão de leitura foram menores em estudos nos quais as intervenções foram realizadas pelos próprios professores das turmas em comparação com os estudos nos quais tais intervenções foram aplicadas pelos pesquisadores. Dado que revela a necessidade de maior ênfase no ensino de estratégias de leitura durante a formação de professores, considerando a complexidade desse tipo de instrução e o preparo por ela exigido (Okkinga et al., 2018; Corso; Nunes; Assis, 2023).

Dessa foram, em pesquisas futuras, sugere-se maior disponibilidade de tempo dedicado à preparação das professoras para a aplicação dos programas de ensino. Na presente pesquisa, as adequações relacionadas ao tempo dedicado para a preparação das professoras foram necessárias devido às demandas/limitações apresentadas pelas escolas e por elas mesmas, devido ao período em que se encontravam (retorno pós-pandemia; defasagem nos conteúdos e planejamentos; comprometimento na aprendizagem; etc). Sugere-se também, para próximos estudos, que a Avaliação de Fluência de Leitura Textual – Coleção ANELE 5 seja aplicada por completo, incluindo as questões de compreensão, de modo a obter o escore final e completo do instrumento e identificar, assim, em qual percentil de fluência de leitura o estudante se encontra, de acordo com os parâmetros do teste. Outra sugestão é para que, em futuros estudos, o trabalho realizado pelas professoras dos grupos controle também seja acompanhado (com análise de suas práticas e formação inicial/continuada, no que se refere ao ensino de fluência e compreensão de leitura). Essa variável não foi controlada na presente pesquisa, mas poderia trazer indicativos importantes para compreender os resultados obtidos, inclusive a não diferença estatística entre os grupos experimentais e controle no momento do pós-teste.

Os resultados aqui descritos contribuem para a prática pedagógica dos professores em sala de aula, enquanto revelam a contribuição dos programas de ensino aplicados para o desenvolvimento de habilidades de fluência e compreensão de leitura dos estudantes participantes em um momento pós-pandemia da COVID-19, que impôs prejuízos importantes em todas as etapas da educação, com defasagens em suas aprendizagens no que se refere aos conhecimentos previstos para cada etapa da escolarização. Tais dados revelam a importância do ensino explícito das habilidades envolvidas na leitura, aqui especificamente a fluência e a compreensão leitora, para o desenvolvimento pleno do estudante como um leitor habilidoso, que lê sem esforço e compreende o que leu.

Além disso, este estudo traz luz a questões ainda não definidas e agrega contribuição relacionada ao ensino explícito de fluência e compreensão de leitura e formação de professores. Seus achados ampliam resultados de outras pesquisas no que se refere à relação estabelecida entre as habilidades de fluência e compreensão de leitura e o papel desempenhado pelo ensino explícito e intencional de cada uma delas, indicando que, em resposta às questões desta pesquisa, a relação causal entre tais habilidades pode ser estabelecida em uma direção e tal direcionalidade de influência parece estar, segundo os dados deste estudo, no sentido da compreensão para a fluência de leitura, com o ensino

explícito e exclusivo de compreensão influenciando nos desempenhos tanto de compreensão quanto de fluência leitora.

Desse modo, a pesquisa contribui para o avanço da temática dentro da ciência leitura, especialmente no que se refere ao campo geográfico brasileiro. Diferencia-se pelo número de grupos e desenho experimental, por meio do qual realizou diferentes intervenções com estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, inclusive em momento pós-pandêmico. Também possibilitou analisar a contribuição da formação de professores no desenvolvimento das habilidades de compreensão e fluência de leitura dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABREU, Cristiane Vieira Costa. **Acurácia e entonação na relação entre fluência e compreensão leitora em escolares do 4º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

AQUINI, Janice Maria Pinheiro Machado. **A leitura oral expressiva como variável facilitadora da compreensão**. Dissertação (Mestrado), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2006.

BABACAN, Kübra; YILDIZ, Mustafa. The Effect of the Reader's Theatre on Reading Fluency and Reading Comprehension Skills of 4th Grade Primary School Students. **Journal Of Education And Future**, [S.L.], n. 22, p. 57-68, 25 jul. 2022. Journal of Education and Future. <http://dx.doi.org/10.30786/jef.930648>.

BARROS, Maria Tarciana de Almeida. **A relação entre compreensão leitora e prosódia em crianças**. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

BARROS, Maria Tarciana de Almeida; SPINILLO, Alina Galvão. Fluência em leitura e compreensão de textos: implicações para a sala de aula. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de (org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 69-87.

BASSO, Fabiane Puntel; MINÁ, Camila Schorr; PICCOLO, Luciane da Rosa; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Coleção. Anele 5 - Avaliação da Fluência de Leitura Textual – AFLeT**. [S.l.]: Vetor, 2018.

BERTINI, Marcelle Teixeira. **Desenvolvimento de compreensão de textos e fluência de leitura: avaliação de um programa de ensino informatizado**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual de Londrina, 2017.

BESSETTE, Lyne; DUBÉ, France; OUELLET, Chantal. La fluidité en lecture au service de la compréhension chez des lecteurs de 4 e année du primaire (CM1). **Carrefours de L'éducation**, [S.L.], v. 46, n. 2, p. 89-109, 6 dez. 2018. CAIRN. <http://dx.doi.org/10.3917/cdle.046.0089>.

BORGES, Miguel; VIANA, Fernanda Leopoldina. **Ouvintes sortudos: um programa de promoção da fluência em leitura - 2º ano**. Lisboa: Me/Pnpse, 2020.

BRASIL. **Brasil no Pisa 2018**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019a.

BRASIL, Ministério da Educação. **Ideb - Apresentação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em: 20 jan. 2019b.

BRASIL. **Relatório Brasil no PISA 2018: versão preliminar**. Brasília: Inep/MEC, 2019c.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

CAPELLINI, Simone Aparecida; OLIVEIRA, Adriana Marques de; CUETOS, Fernando. **PROLEC:** provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; NAVAS, Ana Luiza. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 32, n. 62, p. 17-32, ago. 2016.

CARVALHO, Marlene Ribeiro de; JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo. **Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental**. Lisboa: Casa da Leitura, 2010.

CARVALHO, Anabela; TOMÉ, Maria da Conceição. O desafio de formar leitores competentes. In: VIEIRA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (org.). **Ler para Ser:** os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler. Coimbra: Almedina, 2014. p. 237-275.

CASTRO, São Luís. A linguagem escrita e o seu uso: uma perspectiva cognitiva. In: CABRAL, Loni Grimm; MORAIS, José (org.). **Investigando a linguagem:** ensaios em homenagem a Leonor Scliar-Cabral. Florianópolis: Mulheres, 1999. p. 311-327.

CATALÀ, Glòria; CATALÀ, Mireia; MOLINA, Encarna; MONCLÚS, Rosa. **Evaluación de La comprensión lectora:** pruebas ACL (1º - 6º de primaria). Graó, 2001.

COELHO, Carmen Lucia Gobel; CORREA, Jane. **Compreensão de leitura:** Habilidades cognitivas e tipos de texto. Psico. Porto Alegre, 2017. (48) 1, 40-49.

COLTHEART, Max. Modelando a leitura: a abordagem da dupla via. In: SNOWLING, Margaret J.; HULME, Charles (org.). **A Ciência da Leitura**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 24-41.

CONERADO, Simone Aparecida. **Ensino explícito de estratégias de compreensão leitora: o impacto na fluência e na compreensão de texto**. 2020. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

CORREA, Jane; MOUSINHO, Renata. Por um modelo simples de leitura, porém não tão simples assim. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 77-100.

CORSO, Helena Vellinho; NUNES, Débora Mayer; ASSIS, Évelin Fulginiti de. Instrução em compreensão de leitura na sala de aula: o que podemos aprender com metanálises?. **Educação em Revista**, [S.L.], v. 39, p. 1-14, mar. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0102-469825098>.

CORSO, Helena Vellinho; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Relação entre leitura de palavras isoladas e compreensão de leitura textual em crianças. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 28-35, abr. 2009.

CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. Compreensão Leitora: modelos de processamento e relações com outras habilidades cognitivas. In: ROAZZI, Antônio; JUSTI, Francis Ricardo dos Reis; SALLES, Jerusa Fumagalli (org.). **A aprendizagem da leitura e da escrita**: contribuições de pesquisas. São Paulo: Vetor, 2013. p.83-108.

CRESWELL, John W.; CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

CRUZ, Vitor. **Uma abordagem cognitiva da leitura**. Lisboa: Lidel, 2007.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, p. 1-8, set. 2015.

CUNHA, Vera Lúcia Orlandi; SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Correlação entre habilidades básicas de leitura e compreensão de leitura. **Estudos de Psicologia**, Campinas, p. 799-807, mai. 2012.

DEHAENE, Stanislas. **Aprender a leer**: de las ciencias cognitivas al aula. Buenos Aires, 2015.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução: Leonor Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

ECALLE, Jean; DUJARDIN, Emilie; GOMES, Christophe; CROS, Laurent; MAGNAN, Annie. Decoding, Fluency and Reading Comprehension: examining the nature of their relationships in a large-scale study with first graders. **Reading & Writing Quarterly**, [S.L.], v. 37, n. 5, p. 444-461, 30 nov. 2020. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10573569.2020.1846007>.

FARIAS, Washington Silva de. **Compreensão e resumo de textos**: alguns aspectos teóricos e experimentais. *Rev. de Letras* - n. 22 - v. 1/2 - jan/dez. 2000.

FERREIRA, Albertina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; VIANA, Fernanda Leopoldina. Avaliação de um programa de intervenção na fluência de leitura. **Revista Ibero-Americana de Educação**, [S.l.], v. 4, n. 59, p. 1-13, 15 ago. 2012.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – São Paulo: Atlas, 2008.

GIASSON, Jocelyne. **A compreensão na leitura**. Portugal, Asa: 1993.

GODOY, Dalva. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia**, [S.l.], v. 25, n. 77, p. 109-119, mai. 2008.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira. Apoio motivacional e desenvolvimento da compreensão leitora em alunos do Ensino Fundamental. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 10, n. esp, p. 313-328, out. 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/947/962>. Acesso em: 19 dez. 2023.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Leitura e compreensão: contribuições da psicologia cognitiva e da teoria do processamento da informação. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 101-122.

GOMES, Maria Aparecida Mezzalira; BORUCHOVITCH, Evely. Motivación para leer y comprensión lectora de estudiantes brasileños. **Educatio Siglo XXI**, [S.l.], v. 32, n. 2, p. 119-138, 02 jun. 2014. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
<http://dx.doi.org/10.6018/j/202191>. Disponível em:
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/202191/164751>. Acesso em: 19 dez. 2023.

GOUGH, P. B.; TUNMER, W. E. Decoding, Reading, and Reading Disability. **Remedial and Special Education**, v. 7, n.1, p. 6-10, may. 1986.

GUARESI, Ronei; SILVA, Denise Viana; OLIVEIRA, Elizama Silva Dias de; ZAMILUTE, Haydeé Garcez. Relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes de 4º e 5º ano do ensino fundamental. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 43-52, jul. 2018.

HODGES, Luciana Dantas; NOBRE, Alena Pimentel. Processos cognitivos, metacognitivos e metalinguísticos na aquisição da leitura e escrita. **Teoria e Prática da Educação**, [S.l.], v.15, n. 3, p. 07-21, set./dez. 2012.

HUDSON, Alida; KOH, Poh Wee; MOORE, Karol A.; BINKS-CANTRELL, Emily. Fluency Interventions for Elementary Students with Reading Difficulties: a synthesis of research from 2000-2019. **Education Sciences**, [S.l.], v. 10, n. 3, p. 52, 28 fev. 2020. MDPI AG.
<http://dx.doi.org/10.3390/educsci10030052>.

INEP. **Relatório de resultados do Saeb 2019**. v. 1. 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio. Brasília: INEP, 2021.

INEP. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília: INEP, 2021.

INEP. **Resultados**. 2020. Saeb 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/resultados>. Acesso em: 1º out. 2021.

KLAUDA, Susan Lutz; GUTHRIE, John T. Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. **Journal Of Educational Psychology**. [S.l.], p. 310-321, maio/2008.

KING, Alison. Beyond literal comprehension: a strategy to promote deep understanding of text. In: MCNAMARA, Danielle S. (Ed.). **Reading comprehension strategies**: theories, interventions, and technologies. New York: Lawrence Erlbaum, 2007. p. 267-290.

KINTSCH, Walter; RAWSON, Katherine A. **Compreensão**. In: Snowling, Hulme (Orgs). 2013.

KINTSCH, Walter; VAN DIJK, Teun A. Toward a Model of Text Comprehension and Production. **Psychological Review**, [S.l.], v. 85, n. 5, p. 363-394, set. 1978.

KUHN, Melanie R.. Whole Class or Small Group Fluency Instruction: a tutorial of four effective approaches. **Education Sciences**, [S.l.], v. 10, n. 5, p. 145, 21 maio 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10050145>.

LOPES, João A.; LEMOS, Marina Serra de. Motivação para a leitura. In: VIEIRA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (org.). **Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 121-147.

MAIA, Suzete Araújo Águas. **Programa de intervenções em componentes específicos de habilidade de leitura (fluência e compreensão) do 4º ao 9º ano do ensino fundamental: desenvolvimento e aplicação**. 2020. 139 f. Tese (Doutorado) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2020.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. **CoDAS**. [S.l.], v. 31, n. 1, p. 1-8, mar. 2019.

MARTINS, Maíra Anelli; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental**. 2014.

MARTINS, Maíra Anelli. **Desempenho de escolares do ensino fundamental I em fluência e compreensão da leitura**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2013.

MORAIS, José. **Criar leitores: para professores e educadores**. Barueri: Manole, 2013.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: Unesp, 1996.

MORAIS, José; LEITE, Isabel; KOLINSKY, Régine. Entre a pré-leitura e a leitura hábil: condições e patamares da aprendizagem. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia. **Alfabetização no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 17-48.

MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia da; GUIMARÃES, Silvia Brilhante; CONTI, Carolina. Habilidades Metalinguísticas e compreensão de texto. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 137-150.

MOUSINHO, Renata; MESQUITA, Fernanda; LEAL, Josi; PINHEIRO, Lia. Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. **Revista Psicopedagogia**, [S.l.], v. 26, n. 79, p. 48-54, mar. 2009.

NATIONAL READING PANEL. **Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for reading instruction**. Washington, DC: National Institute of Child Health and Human Development, 2000.

NAVAS, Ana Luiza. Fluência de Leitura. In: SEABRA, Alessandra; NAVAS, Ana Luiza; MALUF, Maria Regina (org.). **Alfabetização: da ciência cognitiva à prática escolar**. Londrina: Neurossaber, 2021. p. 87-101.

OKKINGA, Mariska; VAN STEENSEL, Roel; VAN GELDEREN, Amos J. S.; VAN SCHOOTEN, Erik; SLEEGERS, Peter J. C.; ARENDS, Lidia R.. Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a meta-analysis. **Educational Psychology Review**, [S.L.], v. 30, n. 4, p. 1215-1239, 24 jul. 2018. Springer Science and Business Media LLC. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>.

OLIVEIRA, Katya Luciane de; BORUCHOVITCH, Evely; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos. Compreensão em leitura e coeficiente intelectual verbal. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 123-136.

ONU NEWS (Organização das Nações Unidas). **Metade dos alunos fora da escola não tem computador em casa**. 2020. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2020/04/1711192>. Acesso em: 19 dez. 2023.

PAULA, Fraulein Vidigal de; VERÍSSIMO, Flaviana; NAVAS, Ana Luiza. O modo como se lê: a prosódia na leitura e na compreensão de textos. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de (org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 89-105.

PINHEIRO, Luciana Ribeiro; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. O processo de ensino-aprendizagem da leitura e o uso de estratégias metacognitivas na compreensão de textos. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 151-170.

PULIEZI, S. **Fluência e compreensão na leitura de textos: um estudo com crianças do 4º ano do Ensino Fundamental**. Tese (Doutorado), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 19, n.3, p. 467-475, jul. 2014.

RASINSKI, Timothy. **Assessing reading fluency**. Honolulu: Pacific Resources for Education and Learning, 2004a.

RASINSKI, Timothy. Creating Fluent Readers. **Educational Leadership**, [S.L.], v. 61, n. 6, p. 46-51, mar. 2004b.

RASINSKI, Timothy; RIKLI, Andrew; JOHNSTON, Susan. Reading Fluency: more than automaticity? More than a concern for the primary grades?. **Literacy Research And Instruction**, [S.L.], v. 48, n. 4, p. 350-361, 27 ago. 2009. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/19388070802468715>.

RASINSKI, Timothy V.; YATES, Randy; FOERG, Kelly; GREENE, Kelly; PAIGE, David; YOUNG, Chase; RUPLEY, William. Impact of Classroom-Based Fluency Instruction on Grade One Students in an Urban Elementary School. **Education Sciences**, [S.L.], v. 10, n. 9, p. 227, 31 ago. 2020. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci10090227>

ROAZZI, Antonio; HODGES, Luciana; NOBRE, Alena. Compreensão de textos e seus processos: para uma didática da compreensão. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner;

PAULA, Fraulein Vidigal de (org.). **Compreensão da leitura**: processos cognitivos e estratégias de ensino. São Paulo: Vetor, 2019. p. 17-40.

ROAZZI, Antonio; HODGES, Luciana; QUEIROGA, Bianca; ASFORA, Rafaella; ROAZZI, Maíra M. Compreensão de texto e modelos teóricos explicativos: a influência de fatores linguísticos, cognitivos e metacognitivos. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de Textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015. p. 41-76.

SANTOS, Alcione de Jesus. **O papel dos marcadores prosódicos na fluência de leitura**. Dissertação (Mestrado), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2016.

SCARBOROUGH, H. **Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis) Abilities: Evidence, Theory, and Practice**. In: S.B. Neuman; D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy* (pp. 97-110) New York: Guilford Press, 2001.

SEABRA, Alessandra Gotuzo. Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Ciências Cognitivas. In: SEABRA, Alessandra; NAVAS, Ana Luiza; MALUF, Maria Regina (org.). **Alfabetização**: da ciência cognitiva à prática escolar. Londrina: Neurosaber, 2021. p. 9-22.

SILVA, Cláudia da; CAPELLINI, Simone Aparecida. Correlação entre tempo, erro, velocidade e compreensão de leitura em escolares com distúrbio de aprendizagem. **Rev. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, [S.l.], v. 16, n. 4, p. 412-416, 2011.

SILVA, Marcia Oliveira da. **O modelo simples de leitura no Português**. Tese (Doutorado), Universidade Salgado de Oliveira, 2016.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa; MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; SILVA, Grazielli Franciosi da; GODOY, Dalva Maria Alves. Os desafios da alfabetização no Brasil no contexto da pandemia. **Humanidades e Inovação**, v. 9, n.27, p. 344-351, abr. 2023.

SILVANO, Juliane Dutra da Rosa. **Processos e Estratégias de Compreensão**: o ensino de compreensão de leitura no 4º ano do ensino fundamental. 147 f. Dissertação (Mestrado) – Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2019.

SILVERMAN, Rebecca D.; SPEECE, Deborah L.; HARRING, Jeffrey R.; RITCHEY, Kristen D.. Fluency Has a Role in the Simple View of Reading. **Scientific Studies Of Reading**, [S.L.], v. 17, n. 2, p. 108-133, mar. 2013. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/10888438.2011.618153>

SOARES, Adriana Benevides; EMMERICK, Thamires de Abreu. Compreensão de textos: processos e modelos. In: MOTA, Márcia Peruzzi E. da; SPINILLO, Alina (org.). **Compreensão de textos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SPINILLO, Alina Galvão. Alfabetização e consciência metalinguística: da leitura da palavra à leitura do texto. In: MALUF, Maria Regina; CARDOSO-MARTINS, Cláudia (org.). **Alfabetização no Século XXI**: Como se aprende a ler e a escrever. Porto Alegre: Penso, 2013. p.138-154.

SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís. **Aprender a ler e avaliar a leitura: O TIL: Teste de Idade de Leitura**. Coimbra: Almedina As, 2010.

VALE, Ana Paula. Leitura de Palavras. In: VIANA, F.L.; RIBEIRO, I.; BAPTISTA, A. **Ler para ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Almedina: 2014.

VAN DIJK, Teun A.; KINTSCH, Walter. **Strategies of Discourse Comprehension**. New York: Academic Press, 1983.

VEENENDAAL, Nathalie J.; GROEN, Margriet A.; VERHOEVEN, Ludo. Bidirectional Relations Between Text Reading Prosody and Reading Comprehension in the Upper Primary School Grades: A Longitudinal Perspective. **Scientific Studies Of Reading**, [S.l.], v. 20, n. 3, p. 189-202, jan. 2016.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda da Silva; FERNANDES, Ilda; FERREIRA, Albertina; LEITÃO, Catarina; GOMES, Susana; MENDONÇA, Soraia; PEREIRA, Lúcia. **O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º ciclo do ensino básico**. Coimbra: Almedina, 2010.

VIANA, Fernanda Leopoldina; BORGES, Miguel. Promover a fluência em leitura: um estudo com alunos do 2º ano de escolaridade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 62, p. 33-51, ago. 2016.

VIANA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; SANTOS, Sandra; CADIME, Irene. Ensinar a compreender: perspectivas e propostas. In: GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner; PAULA, Fraulein Vidigal de (org.). **Compreensão da leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino**. São Paulo: Vetor, 2019. p. 175-196.

VIANA, Fernanda Leopoldina; SUCENA, Ana; RIBEIRO, Iolanda; CADIME, Irene. Alicerces da aprendizagem da leitura e da escrita. In: VIEIRA, Fernanda Leopoldina; RIBEIRO, Iolanda; BAPTISTA, Adriana (org.). **Ler para Ser: os caminhos antes, durante e... depois de aprender a ler**. Coimbra: Almedina, 2014. p. 15-31.

VIEIRA, Sandra Mara dos Reis. **Componentes da fluência e da compreensão da leitura: que papéis desempenham na compreensão de textos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná, 2019.

VILHENA, Douglas de Araújo; SUCENA, Ana; CASTRO, São Luís; PINHEIRO, Angela Maria Vieira. Reading Test-Sentence Comprehension: an Adapted Version of Lobrot's Lecture 3 Test for Brazilian Portuguese. **Dyslexia**, v. 22, n.1, p. 47-63, jan. 2016.

VYGOTSKY, Lev Semenovicth. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANEXO A – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE FLUÊNCIA DE LEITURA (CADERNO DO PROFESSOR)

Um programa de promoção da fluência em leitura

SEQUÊNCIA 1

A MENINA DO LEITE

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata.

E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

"Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos."

"Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos."

"Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas."

"Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos."

"Choco os ovos e terei mais galos e galinhas."

"Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas."

"Se cada porca me der três leitõeszinhos, vendo dois, fico com um e..."

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõeszinhos pelos ares.

Fábulas de Esopo. <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas>
Acesso em 11/05/2017

Professor, explique aos alunos que o objetivo de todas as leituras e "treinamentos" que farão no decorrer de cada semana é apresentar-se no momento da leitura de atuação (no último dia da sequência didática semanal).

Essa preparação de uma leitura de atuação leva o aluno a se empenhar e, com isso, a atividade passa a ser mais prazerosa, ler mais sentido, além de contribuir com a compreensão do que está sendo lido.

Assim, as repetições da leitura passarão a ter um objetivo, serão um meio para atingir o fim de ler para um determinado público posteriormente.

Ou seja, a leitura de atuação dá sentido às leituras repetidas. Os alunos, com o tempo, perceberão que o "treino" pode promover melhoria de seu desempenho em leitura, o que pode contribuir com sua motivação.

É importante ainda explicar às crianças sobre a importância de utilizarem o ritmo, velocidade, entonação e expressividade adequadas para ler...

1º dia

- 1) Modelagem de leitura, efetuada pelo professor. Acompanhamento em silêncio, por parte dos alunos, da leitura realizada pelo professor (percorrendo as palavras com o dedo, se necessário);
- 2) Identificação do vocabulário eventualmente desconhecido (numa primeira etapa através de pistas contextuais);
- 3) Produção oral de frases que integrem os vocábulos identificados;
- 4) Repetição da modelagem de leitura efetuada pelo professor.

2º dia

- 1) Leitura em eco: o professor lê um trecho e o grupo/turma lê, de novo, esse mesmo trecho;
- 2) Identificação das imagens mentais eliciadas pelo texto (ex: Se tivessem de fazer um desenho sobre este poema, o que escolhiam para desenhar?);
- 3) Leitura em coro (professor e alunos);
- 4) Realização de um desenho alusivo ao poema. Pode ser a imagem mental criada anteriormente;
- 5) Repetição da leitura em coro, mas desta vez realizada apenas pelos alunos, que podem levantar o seu desenho quando for lida a parte do poema que acham que deu origem à sua imagem mental.

3º dia:

- 1) Leitura em coro (4/5 alunos por grupo). Antes desta leitura, o professor poderá dar oportunidade aos grupos de praticarem, mais uma vez a leitura, em silêncio.

ANEXO B – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – BLOCO DE ENSINO (CADERNO DO PROFESSOR)

LER COM A FAMÍLIA COMPREENSÃO

Após a apresentação, deve-se modelar o recurso aos diferentes personagens em situação concreta de leitura, usando os textos “A menina do leite” e “Cabeça de cachorro”. Para cada um dos textos são apresentadas várias perguntas e um diálogo entre um hipotético aluno e diversos personagens da *Família Compreensão*. Esta atividade deve ser realizada em grande grupo e devem ser analisadas com os alunos as estratégias que os personagens da *Família Compreensão* vão proporcionando/possibilitando e os “pensamentos” que o aluno vai exprimindo.

Se quiser aprender a compreender com os personagens da minha família, siga-me. Preparado?



A MENINA DO LEITE

A menina não cabia em si de felicidade. Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

Trajando o seu melhor vestido, ela partiu pela estrada com a lata de leite na cabeça.

Enquanto caminhava, o leite chacoalhava dentro da lata.

E os pensamentos faziam o mesmo dentro da sua cabeça.

“Vou vender o leite e comprar uma dúzia de ovos.”

“Depois, choco os ovos e ganho uma dúzia de pintinhos.”

“Quando os pintinhos crescerem, terei bonitos galos e galinhas.”

“Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.”

“Choco os ovos e terei mais galos e galinhas.”

“Vendo tudo e compro uma cabrita e algumas porcas.”

“Se cada porca me der três leitõeszinhos, vendo dois, fico com um e ...”

A menina estava tão distraída que tropeçou numa pedra, perdeu o equilíbrio e levou um tombo.

Lá se foi o leite branquinho pelo chão.

E os ovos, os pintinhos, os galos, as galinhas, os cabritos, as porcas e os leitõeszinhos pelos ares.

Fábulas de Esopo. <http://www.refletirpararefletir.com.br/fabulas-pequenas> acesso em 11/05/2017

(187 palavras, incluindo o título)

1) O que a menina ia fazer na cidade?



Não responda já à pergunta. Leia com atenção o diálogo a seguir.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que a menina ia fazer na cidade?



A resposta está no texto?



Sim.



Sublinhe a resposta, pois ela está mesmo a vista no texto e depois transcreva-a.



Então, vou sublinhar “iria à cidade vender o leite de sua vaquinha” e a resposta é: Pela primeira vez iria à cidade vender o leite de sua vaquinha.

2) A menina conseguiu vender o leite?



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.

- () Sim, e comprou uma dúzia de ovos.
- () Sim, e ia muito contente.
- () Não, porque o derramou o leite.
- () Não, porque resolveu trocar por uma dúzia de pintinhos.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



A menina conseguiu vender o leite?



A resposta está escrita no texto?



Sim.



Então qual é a resposta?



Não, porque derramou o leite.

3) Por que menina estava distraída?



Antes de escolher a alternativa, leia o diálogo.

- () porque estava imaginando o que faria após a venda do leite
- () porque iria comprar uma dúzia de ovos
- () porque iria até a cidade pela primeira vez
- () por que tropeçou numa pedra



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Por que menina estava distraída?



A resposta está escrita no texto?



Não, tenho que pensar.



Quais as pistas que você pode usar para responder à pergunta?



Ela estava imaginando o que poderia acontecer se ela vendesse o leite. Era tanta imaginação que não prestou atenção no caminho e acabou tropeçando.



Então, qual é a alternativa correta?



É a A. Porque estava imaginando o que faria após a venda do leite.

4) Como era a menina?

- A - () Esperta e egoísta
- B - () Egoísta e sonhadora
- C - () Egoísta e preguiçosa
- D - () Esperta e sonhadora



Leia o diálogo antes de escolher a alternativa.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



Como era a menina?



A resposta está no texto?



Não, tenho que dar minha opinião.



Qual informação está disponível no texto que pode ajudar a formar uma opinião?



O texto indica que a menina era esperta, que queria vender o leite para comprar ovos, depois chocar os ovos e assim aumentar sua criação a cada nova negociação pensada. Também indica que ela estava distraída e por isso tropeçou, ela não prestava atenção ao que estava a sua volta e sim em seus pensamentos.



Então, qual é a alternativa correta?



É a D. Esperta e sonhadora.

- 5) A menina do leite pensou: “Vendo os galos e crio as frangas, que são ótimas botadeiras de ovos.” O que significa botadeiras?



Leia o diálogo antes de escrever.



Peço ajuda a quem?



Qual é a pergunta?



O que significa botadeiras?



Essa resposta está no texto. Releia o texto e escreva qual é o significado.



Que botam ovos.

ANEXO C – MODELO DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – BLOCO 1 (CADERNO DO PROFESSOR)

Os primeiros textos foram escolhidos de modo a serem curtos e terem vocabulário acessível. O objetivo é ajudar os estudantes a apropriarem-se das características das personagens da Família Compreensão. E aprenderem a identificar os processos que estão presentes nas diferentes propostas.

Classificação e extensão do texto: Informativo, 84 palavras (incluindo o título).

Proposta de operacionalização:

- Organização do grupo de alunos: Trabalho individual.
- Modalidade de leitura do texto: Leitura silenciosa.
- Modalidade de leitura das instruções: Leitura silenciosa.
- Identificação das personagens da Família Compreensão: Identificação a efetuar pelos alunos.
- Realização das atividades: Escrita; registro individual no caderno do aluno.
- Correção: Auto-correção.

*Professor, observe com os alunos que, no texto, o adjetivo "saudita" dado à gata se refere ao país onde ela se encontra e não tem qualquer relação com raça de gatos, como é o caso do termo "persa" atribuído ao gato que mora no Brasil.

MEU GATO TEM UM OLHO AZUL E OUTRO MARROM

Li no G1 uma reportagem sobre uma gata da Arábia Saudita portadora de

olhos de cores diferentes. O que chamou a minha atenção foi o fato de eu também ter um gato com as mesmas características dessa gata saudita encontrada em Riade. A diferença é que meu gato é persa, nasceu no Brasil e mora aqui em casa, em Foz do Iguaçu. O nome dele é Bunny. Ele tem um olho azul e outro marrom.

Fonte: <http://g1.globo.com/VcnoG1/0,,MUL102277-8491,00.html> acesso em 14-11-2016

GLOSSÁRIO:

Portadora: pessoa que tem ou traz consigo alguma coisa. Tem origem na palavra "portar", que significa ter, trazer...



Lembre-se das regras:

- 1º Ler a pergunta;
- 2º Identificar o personagem;
- 3º Prestar atenção na pergunta;
- 4º Responder.

1. Escolha a alternativa correta.

Porque a autora do texto acha que o seu gato é semelhante ao da reportagem? (LITERAL)



- a-() porque os dois gatos são da mesma raça
- b-() porque os dois gatos são do mesmo país
- c-() porque os dois gatos têm olhos com cores diferentes
- d-() porque os dois gatos têm os olhos da mesma cor.

R: alternativa C

2. Qual o significado da palavra "portadora" no texto? (SIGNIFICADO)



- a-() Que ganhou algo
- b-() Que possui algo
- c-() Que transporta algo
- d-() Que envia algo

R: B

3. Por que razão o gato portador de olhos de cores diferentes deu origem a uma notícia num jornal? (INFERENCIAL)



Não existe no texto nenhuma informação para responder a esta pergunta. Como fazer? Pense na sua experiência e no que você sabe. São esses conhecimentos que te ajudarão a encontrar a resposta.



- a- () Porque ter olhos de cores diferentes é um acontecimento raro.
 b- () Porque o gato era um animal muito bonito.
 c- () Porque o leitor que enviou a notícia gosta muito de gatos.
 d- () Porque o gato que morava na Arábia Saudita era muito famoso.

R: A

4. Quais as características da gata e do gato de que fala o texto? Complete o quadro abaixo. (REORGANIZAÇÃO)



Para realizar essa atividade tem que localizar a informação no texto e depois escrever na tabela. Esta tarefa é muito fácil, mas nem sempre isso acontece. Muitas vezes é necessário reler o texto para encontrar a informação. Você poderá sublinhar, no texto, a informação que é necessária.



Gata	Gato

R: Gata: é da Arábia Saudita, mora em Riade, tem olhos de cores diferentes.

Gato: é do Brasil, mora em Foz do Iguaçu, nome é Bunny, tem um olho azul e outro marrom.

5- Em que cidade mora o dono do gato? (LITERAL).

R: Foz do Iguaçu

Poderá ser explorado com os alunos onde se localiza Riade e comparar as localizações.

ANEXO D – AVALIAÇÃO DE COMPREENSÃO DE LEITURA DO PROGRAMA DE ENSINO DE COMPREENSÃO DE LEITURA – VERSÃO BRASILEIRA

Nome: _____ Idade _____

Data: ____ / ____ / ____

Você vai fazer uma avaliação para testar a sua compreensão leitora. Leia com atenção as instruções e trabalhe com cuidado.

INSTRUÇÕES GERAIS SOBRE A AVALIAÇÃO

Você vai responder às questões sobre cada um dos textos que serão apresentados para leitura.

Respeite as instruções a seguir:

- Responder na folha da prova, a caneta, de tinta azul ou preta.
- Não use corretivo.
- Em algumas questões você terá que escolher e assinalar a(s) resposta(s) correta(s).
- Nas questões em que você apenas tem que assinalar a(s) resposta(s) correta(s), se você se enganar e colocar X no quadrado errado, risque esse quadrado e coloque o sinal no lugar que você considere certo.
- Nas outras questões, se você precisar alterar alguma resposta, risque-a e escreva à frente a nova resposta.

Leia o texto:

CÃO! CÃO! CÃO!

Abriu a porta e viu o amigo que há tanto não via.

Estranhou apenas que ele, amigo, viesse acompanhado de um cão. Cão não muito grande, mas bastante forte, de raça indefinida, saltitante e com um ar alegremente agressivo. Abriu a porta e cumprimentou o amigo, com toda efusão.

“Quanto tempo!”

O cão aproveitou as saudações, se embarafustou casa adentro e logo o barulho na cozinha demonstrava que ele tinha quebrado alguma coisa. O dono da casa encompridou um pouco as orelhas, o amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

“Ora, veja você, a última vez que nos vimos foi...”

“Não, foi depois, na ...”

“E você, casou também?”

O cão passou pela sala, o tempo passou pela conversa, o cão entrou pelo quarto e novo barulho de coisa quebrada. Houve um sorriso amarelo por parte do dono da casa, mas perfeita indiferença por parte do visitante.

“Quem morreu definitivamente foi o tio... Você lembra dele?”

“Lembro, ora, era o que mais... não?”

O cão saltou sobre um móvel, derrubou o abajur, logo trepou com as patas sujas no sofá (o tempo passando) e deixou lá as marcas digitais da sua animalidade. Os dois amigos, tensos, agora preferiam não tomar conhecimento do dogue. E, por fim, o visitante se foi. Se despediu, efusivo como chegara, e se foi. Se foi. Se foi. Mas ainda ia indo, quando o dono da casa perguntou:

“Não vai levar o seu cão?”

“Cão? Cão? Cão? Ah, não! Não é meu, não. Quando eu entrei, ele entrou naturalmente comigo e eu pensei que fosse seu. Não é seu, não?”.

Fonte:

<http://www.educacional.com.br/escolas/arquivos/2600001/publicacao/448064/1337628302649.pdf>

Acesso em: 21-09-2021

Responda ao que é pedido sobre o texto que você acabou de ler, de acordo com as orientações que são dadas:

1- De quem era o cão?

- a- () do visitante
- b- () do dono da casa
- c- () de um vizinho

d- () de nenhum deles

2- Que trechos do texto lhe ajudaram a responder a esta pergunta?

3- Releia o trecho: “*O cão aproveitou as saudações, se **embarafustou casa adentro**...*” qual o significado da expressão destacada na frase?

- a- () invadiu a casa desordenadamente
- b- () entrou na casa despreocupadamente
- c- () adentrou na casa tranquilamente
- d- () se embaralhou ao entrar na casa

4- O cão apresenta algumas características. Leia o texto com atenção e complete os quadros abaixo:

5- Assinale com X a alternativa correta, de acordo com o sentido do texto.

“*O dono da casa encompridou um pouco as orelhas*”, nessa frase, a expressão “**encompridou as orelhas**” significa que o dono da casa ficou:

- () nervoso
- () atento
- () agitado
- () preocupado

6- Ordene os acontecimentos que se passam na história, numerando de **1** a **5** as informações a seguir:

- () Enquanto os amigos conversavam, o cão deixava suas marcas pela casa.
- () Diante da bagunça do cão, os dois amigos ficaram tensos.
- () O cão aproveitou a saudação entre os amigos e foi entrando na casa.
- () Os amigos descobriram que o cão não era de nenhum deles.
- () O amigo visitante fez um ar de que a coisa não era com ele.

6.1 – Explique como chegou à resposta na questão anterior.

7- Por que o dono da casa não foi verificar o que o cão estava fazendo?

- () porque achou difícil conter o cão que fazia bagunça.
- () porque a conversa com o amigo estava muito interessante.
- () porque ele pensou que o cão era do amigo que veio visitá-lo.
- () porque ele achou que o cão ia se cansar e ficar quieto.

8- Construa um breve resumo com as principais informações do texto “Cão, cão, cão”.

Agora, você lerá cenas de teatro “**A estátua da verdade**” de Monteiro Lobato.

Lugar – uma sala de estar

Personagens – Sr. Joaquim (pai de família)

Sra. Leonarda (esposa de seu Joaquim)

Lalá e Lilico (filhos do casal)

Vendedor

Estátua (pode ser um menino ou uma menina)

(Seu Joaquim, muito folgado, está lendo o jornal do dia. Dona Leonarda, de óculos, está costurando.)

Sr. Joaquim: Comprei uma nova estátua, eu vou colocá-la ali, naquele canto.

D. Leonarda: Você fica comprando essas coisas fúteis e sem utilidades.

Sr. Joaquim: Essa estátua é diferente. Ela só diz a verdade. Por meio dela descobrirei as notas dos meninos na escola.

(ouve-se bater na porta)

Sr. Joaquim: Deve ser o carregador com a estátua, vou verificar (sai).

Vendedor: Aqui mora o Sr. Joaquim que levou um tombo?

Sr. Joaquim: Não me ofenda, Sr. Vendedor, aqui mora o Sr. Joaquim Colombo, com muita honra.

Vendedor: Isso mesmo, eu tinha me esquecido do Colombo e “falei levou um tombo”. Eu vim trazer a estátua da verdade. O preço dela é dois mil cruzeiros.

Sr. Joaquim: Dois mil? Fiufiu...(assobia de espanto) subiu tanto assim?

Vendedor: Ela subiu muito este mês.

Sr. Joaquim: Está certo, eu fico, mas... ela diz a verdade mesmo?

Vendedor: Pode ficar tranquilo.

Sr. Joaquim: Mulher, venha ajudar-me a levar a estátua para aquele canto.

(ambos carregam a estátua para lá)

D. Leonarda: Muito bem! Vamos ver se ela funciona mesmo.

Prezada estátua, quero saber quem é que quebrou meu vaso de porcelana.

(a estátua aponta para o seu Joaquim)

D. Leonarda: Como se explica isso, Seu Joaquim?

Sr. Joaquim: (um pouco encabulado) Ah! Sim fui eu. Há tempo queria ter falado, mas não tive oportunidade antes. Peço desculpas!

D. Leonarda: Muito bonito! Depois joga a culpa no Bidu. Quem é que anda mexendo no meu dinheiro na gaveta?

(a estátua aponta para o seu Joaquim)

Sr. Joaquim: Acho que a estátua é mentirosa. Vou devolvê-la. Fiz um mal negócio em comprá-la.

D. Leonarda: Não senhor, você comprou, agora vai ficar com ela. Estou gostando dela.

(as crianças entram cantando)

Lalá e Lilico: A bênção, pai; a bênção, mãe.

Lilico: Olá velho, hoje tenho novidade. Tirei dez em matemática.

(o pai olha para a estátua e vê que ela está dizendo não)

Sr. Joaquim: Então você tirou dez? Muito bem! Parabéns!

Lalá: Eu tirei oito. É uma boa nota, não, pai?

(a estátua desmente)

Sr. Joaquim: Vocês já ouviram falar em estátua da verdade? Aquela ali é uma. Ela não está confirmando o que vocês estão falando.

D. Leonarda: Não tem vergonha de mentir para os seus pais?

Lilico: É, eu tirei sete.

Lalá: E eu tirei seis.

(a estátua desmente)

Lalá: (chorando) Eu não disse que seríamos descobertos, Lilico? Tiramos zero. Faz dias que cabulamos aulas e perdemos as provas. A professora está zangada conosco.

Sr. Joaquim: Muito bonito! Ótimos filhos! Vocês não sabem que fugir da aula não constrói ninguém? (a estátua confirma) O Brasil precisa de jovens aplicados, esforçados e estudiosos (a estátua confirma); a pessoa que estuda terá uma vida mais fácil sem precisar trabalhar duro (a estátua confirma). Eu sim, no meu tempo era diferente, só tirava DEZ de matemática (a estátua cai no chão) (todos correm acudi-la).

Monteiro Lobato (adaptação, in PAI Comunicação e Expressão: 5ª série; Roberto Melo Mesquita, Cloder Rivas Martos. 4ª ed – São Paulo: Saraiva 1984 – p.74-75)

9- Assinale com um X a opção correta. De acordo com o texto a cena passa-se:

() na loja, à noite.

() na loja durante o dia.

() na casa da família, à noite.

() na casa da família durante o dia.

10- A estátua realmente fala a verdade. Indique as falas que permitem fazer essa afirmação:

- () Essa estátua é diferente. Ela só diz a verdade. Por meio dela descobrirei as notas dos meninos na escola.
 () Ah! Sim fui eu. Há tempo queria ter falado, mas não tive oportunidade antes.
 () Acho que a estátua é mentirosa. Vou devolvê-la.
 () Vocês já ouviram falar em estátua da verdade? Aquela ali é uma. Ela não está confirmando o que vocês estão falando.

11- Assinale com um X a opção correta de acordo com o texto. Para descobrir as notas que os filhos tiravam na escola o Sr. Joaquim :

- () perguntou para os filhos.
 () comprou uma estátua.
 () falou com D. Leonarda.
 () conversou com o vendedor.

12- D. Leonarda descobriu algumas mentiras do Sr. Joaquim. Assinale com um X as mentiras descobertas por D. Leonarda sobre o Sr. Joaquim:

- () Comprar uma estátua.
 () Quebrou o vaso de porcelana.
 () Mexer no dinheiro da gaveta de D. Leonarda
 () Culpar o Bidu.
 () Perdeu as provas.
 () Tirou 10 na prova de matemática.

13- Explique porque não estão corretas as alternativas que você deixou em branco na questão anterior.

14- Na sua opinião o Sr. Joaquim fez um bom negócio comprando a estátua da verdade? Justifique sua resposta.

15- Assinale com um X a opção correta de acordo com o sentido do texto. Na última fala do Sr. Joaquim diz-se que “a estátua cai no chão”, isso indica que:

- () a estátua foi derrubada pelo Sr. Joaquim.
 () a estátua caiu e quebrou com o vento.
 () a estátua descobriu mais uma mentira do Sr. Joaquim.
 () a estátua não fazia o que era prometido pelo vendedor.

16- Complete:

Essa peça de teatro tem o título _____
 e foi escrita por _____

17- Escolha um novo título para esse texto. Como você fez para escolher esse novo título para o texto?



ROTEIROS DE PASSEIO PARA OBSERVAÇÃO DAS BALEIAS

1) Roteiro de observação por Terra - De 15/07 a 30/10

Duração do passeio: 6h

Valor: R\$ 80,00 por pessoa

09 h - Recepção e palestra, abordando o período de reprodução das baleias francas.

10 h - Saída aos mirantes naturais, segundo as informações de localização das baleias.

12 h - Almoço opcional não incluído.

14 h - Visitação ao Museu e/ou ao Centro Nacional de Conservação da Baleia Franca.

15 h - Retorno.



2) Roteiro de observação por mar - de 15/08 a 30/10

Os passeios são realizados em barcos credenciados junto ao ICMbio/APBF, vistoriados pela Capitania dos Portos, com todos requisitos de segurança: coletes salva vidas, rádios, sondas e GPS e tripulações habilitadas pela Marinha do Brasil. Todas as saídas são acompanhadas por um biólogo, ou guia de bordo, capacitado em observação orientada, podendo sair das enseadas de Garopaba ou de Imbituba, de acordo com informação da localização das baleias.

Duração: De 3 a 4 h, com tempo embarcado de 2h

Valor: R\$ 200,00 por pessoa

08 h - Recepção e palestra sobre baleias.

09 h - Observação embarcada.

12 h - Retorno.

3) Safari Costa Franca

Neste passeio a jornada começa às 8h, com acompanhamento de guia especializado, que interpreta os comportamentos dos animais avistados. Além das baleias Franca existe a possibilidade de avistar golfinhos, pinguins, tartarugas, lobos e leões marinhos durante o passeio.

O trecho avistado de praias é cheio de paisagens incríveis. Se destacam: o morro de Itapirubá; o morro do Gí com a enigmática Pedra do Frade; o rochedo do Iró, o farol e o canal da Barra, onde acontece a singular interação de golfinhos com pescadores artesanais e, na região da ilha, o farol de Santa Marta, o maior das Américas.

O Safári oferece aventura e experiência únicas, em trilhas com mirantes naturais, promontórios de dunas e parada em vilas de pescadores, onde se pode saborear almoço a base da culinária açoriana.

Valor - R\$ 100,00 por pessoa - almoço não incluído nesse valor.

Saídas com agendamento de 24h de antecedência e mínimo de 6 passageiros ou equivalente.

Como agendar o passeio do safari

As reservas devem ser realizadas via receptivobaleias@hotmail.com

com antecedência, enviando: nome completo, cidade de origem, data pretendida para o passeio e telefone para contato.

Entrar em contato no dia anterior do pré-agendamento para saber das condições marítimas e reconfirmar sua reserva.

Reservas e consultas:

Email: receptivobaleias@hotmail.com

Contato: (48) 99948-2224 /

99977-6352 (WhatsApp)

Facebook Pessoal: Julio Cesar Vicente

Página Facebook: Baleia Franca Imbituba

Obs - As saídas embarcadas estão vinculadas ao mínimo de 6 pessoas e condições marítimas favoráveis, com decisão do Capitão, conforme tamanho de onda e velocidade de vento.

*Para garantir sua observação sugerimos estadia de 3 dias.

Recomenda-se:

- Protetor Solar
- Sandálias tipo papet ou tênis
- Máquina fotográfica/filmadora, com bateria de reposição.

Disponível em: <http://costafranca.xpg.uol.com.br/index.html>

18- O Roteiro de observação de baleias pelo mar pode ser considerado:

- () Seguro
- () Perigoso
- () Educativo
- () Organizado
- () Desorganizado

19- Assinale com X, na lista seguinte, cinco atividades diferentes que são oferecidas nos passeios em que há avistamento de animais:

- () Palestra sobre o período de reprodução das Baleias Franca.
- () Paradas para os visitantes realizarem mergulhos.
- () Realização de filmagem e fotos pelos visitantes.
- () Visita ao Museu de Conservação da Baleia Franca.
- () Realização de refeições na embarcação.
- () Realização de trilhas em mirantes naturais.
- () Observação de outros animais, além das baleias.
- () Parada para realização de almoço com a culinária açoriana.