

Fluência e compreensão em escolares do terceiro ano após a pandemia

Fluence and comprehension in third year post-pandemic school students

Lithiely Dias da Silva¹; Rafaela Gloger dos Santos²;
Adriana Marques de Oliveira³; Simone Nicolini de Simoni⁴

DOI: 10.51207/2179-4057.20250027

Resumo

Introdução: Ler é uma capacidade cognitiva de atividade complexa para aquisição de informações. A leitura abrange os processos de decodificação, fluência e compreensão leitora. A pandemia de COVID-19 resultou na suspensão das atividades escolares presenciais e afetou negativamente o processo de aprendizagem e alfabetização dos escolares da educação básica. **Objetivo:** Caracterizar o desempenho da fluência e compreensão de leitura de escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental, após a pandemia de COVID-19. **Método:** Estudo transversal de caráter quantitativo, composto por 64 escolares, matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal, sendo respeitados todos os preceitos éticos. Utilizou-se o instrumento Avaliação de Fluência de Leitura (AFLeT) para categorizar as variáveis da fluência: velocidade (automaticidade), precisão e prosódia, além da compreensão de leitura. Para as análises, utilizou-se estatística correspondente, adotando nível de significância. **Resultados:** A relação entre as taxas de leitura e variáveis analisadas é estatisticamente significativa na correlação entre fluência de leitura, automaticidade e compreensão. Ainda, houve relação entre a precisão de palavras lidas corretamente por minuto e compreensão textual, a velocidade de leitura influenciou diretamente a compreensão textual e apenas 42% dos escolares do 3º ano apresentaram escore esperado para a escolaridade, os demais 57,9% dividiram-se em alerta para déficit e déficit de gravidade importante. **Considerações:** A maioria dos escolares não alcançou níveis satisfatórios no desempenho da fluência e compreensão de leitura. As variáveis e taxas de leitura estudadas compreenderam a relação existente com a automaticidade das palavras, impacto na fluência, e compreensão textual.

Unitermos: Leitura. Fluência. Compreensão de Leitura. Escolar. Pandemia.

Summary

Introduction: Reading is a cognitive ability of complex activity for acquiring information. Reading encompasses the processes of decoding, fluency and reading comprehension. The COVID-19 pandemic resulted in the suspension of in-person school activities and negatively affected the learning and literacy process of basic education students. **Objective:** To characterize the fluency and reading comprehension performance of students in the third year of Elementary School, after the COVID-19 pandemic. **Methods:** Cross-sectional study of a quantitative nature, composed of 64 students, enrolled in the third year of elementary education at a municipal school and all ethical precepts were respected. The Reading Fluency Assessment instrument (AFLeT) was used to categorize fluency variables: speed (automaticity), precision and prosody, in addition to reading comprehension. Corresponding statistics were used for the analyses, adopting a significance level. **Results:** The relationship between reading rates and analyzed variables is statistically significant in the correlation between reading fluency, automaticity and comprehension. Furthermore, there was a relationship between the accuracy of words read correctly per minute and textual comprehension, reading speed directly influenced textual comprehension and only 42% of 3rd year students presented the expected score for schooling, the remaining 57.9% divided by alert for deficits and deficits of important severity. **Considerations:** The majority of students did not reach satisfactory levels in reading fluency and comprehension. The variables and reading rates studied understood the relationship with the automaticity of words, impact on fluency, and textual comprehension.

Keywords: Reading. Fluency. Reading Comprehension. Student. Pandemic.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

1. Lithiely Dias da Silva – Fonoaudióloga, Santa Maria, RS, Brasil. 2. Rafaela Gloger dos Santos – Acadêmica do curso de Fonoaudiologia, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 3. Adriana Marques de Oliveira – Doutora em Educação; Professora adjunta do curso de graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil. 4. Simone Nicolini de Simoni – Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana; Professora adjunta do curso de graduação em Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.

Introdução

A fluência de leitura compreende a capacidade que o leitor tem em realizar o reconhecimento rápido e correto das palavras, com ritmo e entonação adequados. O conceito de fluência leitora é amplamente discutido na literatura e refere-se à combinação efetiva dos aspectos de precisão, automaticidade e prosódia na leitura em voz alta, que, simultaneamente, permite chegar à construção de significado pelo leitor. Sendo assim, esses aspectos são considerados como habilidades fundamentais para que se desenvolva a leitura fluente e consequentemente a compreensão de textos (Kuhn et al., 2010; Navas et al., 2009; Silva et al., 2024).

Considera-se o leitor como fluente quando o mesmo se aprimora devidamente das três dimensões da fluência de leitura. Ou seja, um leitor fluente será capaz de realizar a leitura oral de maneira rápida, precisa e expressiva, o que contribui para uma melhor compreensão e percepção do texto (Puliezi & Maluf, 2014). A compreensão de textos implica na construção de significados para o que está sendo lido. Define-se, ainda, a compreensão como a relação entre informações veiculadas de um texto, favorecido pelos conhecimentos de mundo e as práticas de letramento vivenciadas por parte do leitor (Monteiro & Soares, 2014).

A habilidade de precisão na leitura refere-se à competência em ler as palavras de forma correta. O leitor possui conhecimento do princípio alfabético e habilidades para combinar diferentes sons. Além disso, possui um vocabulário amplo, o que se torna importante na precisão de leitura de palavras (Basso et al., 2018; Hudson et al., 2005).

A automaticidade é a habilidade de executar rapidamente uma tarefa através do processamento automático. A velocidade de leitura é característica do desenvolvimento da automaticidade, sendo a ausência de esforço, autonomia e ausência de atenção consciente na leitura. Manifesta-se paralelamente com a precisão conforme o leitor realiza o hábito de ler e consequentemente acessa ao léxico de forma imediata. Desse modo, os autores afirmam que, à medida que a velocidade se desenvolve, a leitura torna-se precisa e também mais rápida. (Basso et al., 2018; Navas et al., 2009).

A prosódia é a última dimensão da fluência de leitura e demonstra a forma como o leitor entoa a sua voz para dar ênfase às palavras e frases, a fim de transmitir significados e expressar emoções. Os autores definem que os aspectos prosódicos no discurso se dão por meio de: ênfase, intensidade, velocidade, ritmo e tempo (Kuhn et al., 2010). A prosódia refere-se à aplicabilidade satisfatória de pausas e controle na velocidade de fala (Basso et al., 2018). Dentre os aspectos significativos da prosódia na leitura, estão a acentuação gráfica, intensidade e entonação, duração e pausas. Através desses elementos é possível indicar surpresa, dúvida e/ou certeza, entre outras particularidades, além da semântica (Basso et al., 2018).

As definições citadas anteriormente abrangem três habilidades da fluência (precisão, automaticidade e prosódia), entretanto, é necessário compreender a sua influência na compreensão textual. Para que exista uma leitura adequada e uma compreensão eficiente, as três habilidades precisam estar relacionadas. Dessa forma, a precisão, automaticidade e prosódia participam da formação da fluência de leitura textual e operam juntamente da compreensão leitora, a qual pode-se considerar que a finalidade da leitura é a compreensão do que foi lido, sendo essa a base para aquisição de conhecimento (Ávila et al., 2016; Castles et al., 2018; Nation, 2019).

Múltiplos fatores estão envolvidos no processo de compreensão. Podemos citar três dimensões que envolvem a compreensão leitora: social (conhecimento sociocultural), linguístico (vocabulário, dimensão linguística em nível de palavra, sentenças e textos como um todo) e cognitivo (processamento das informações, funções executivas e as inferências) (Jiang & Farquharson, 2018). Portanto, considera-se que a leitura envolve capacidades de compreender e fazer uso da linguagem, reconhecer, empregar e saber diferenciar os sinais de pontuação, extrair a compreensão textual, buscar respostas dentro do texto e fazer reflexões sobre o que foi lido envolvendo a leitura tanto num nível de palavra, quanto sentenças ou ainda de texto (Novaes et al., 2019).

A porcentagem de escolares com dificuldades de aprendizagem em território nacional mostra-se

preocupante, de dez alunos, cinco não atingiram as habilidades básicas para a leitura e a compreensão (Brasil, 2020; Oliveira et al., 2020). Portanto, é indiscutível a imprescindibilidade de identificar as dificuldades em leitura e compreensão.

Os déficits nesses processos podem prejudicar a aprendizagem de disciplinas escolares que necessitam de boa compreensão de leitura para que o conteúdo possa ser devidamente aprendido. Desse modo, o rendimento escolar pode ser explicado por essa dificuldade (Cunha & Capellini, 2016). Pensando no aumento de participação de profissionais envolvidos nos processos que se destinam à melhoria da qualidade do ensino, afirma-se que o fonoaudiólogo é um aliado importante no enfrentamento das questões acima retratadas (Albrecht, 2023).

Nesse escopo o Ministério da Educação instituiu, em 2019, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a fim de melhorar os processos e os resultados da alfabetização no Brasil, tendo como objetivo elevar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo em todo o território brasileiro. A PNA faz relação com algumas metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2008), principalmente no que diz respeito à meta 5, que garante a alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental (EF). Além disso, aponta a importância da fluência de leitura e apresenta dados característicos com valores de referência para a caracterização do número de palavras lidas por minuto para cada ano escolar. Em relação ao 3º ano, a média estabelecida é de 90 palavras por minuto.

No ano de 2020 o mundo passou pelo enfrentamento da pandemia COVID-19, afetada pela contaminação viral do SARS-CoV-2. A partir desse período de calamidade pública, medidas foram instituídas para isolamento e precauções sanitárias a fim de evitar a contaminação pelo vírus. Diante disso, especificamente no Brasil, as escolas foram fechadas a partir da portaria 343 instituída pelo MEC (Brasil, 2020), substituindo as aulas presenciais por aulas remotas.

A suspensão das atividades escolares presenciais afetou negativamente o processo de aprendizagem e alfabetização dos escolares da educação básica.

Com o fechamento de escolas e a transição para o ensino remoto, diversos escolares não tiveram acesso adequado à educação durante esse período, o que resultou em lacunas no desenvolvimento das habilidades necessárias para o aprendizado da leitura e escrita. O ensino remoto emergencial esteve em vigor durante os anos letivos de 2020 e 2021. Nesse período, o processo de aprendizagem ocorreu por meio de recursos tecnológicos, tanto na disponibilização dos conteúdos e das atividades, como para tirar dúvidas dos escolares (Matos, 2021).

No entanto, essa realidade não foi possível para todas as escolas, famílias e comunidade, influenciando negativamente no processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os impactos da pandemia refletem ainda, devido à problemática enfrentada, atualmente, que implica na consolidação do processo de alfabetização e posteriormente na efetividade da fluência e compreensão de leitura (Lemos & Sarlo, 2021).

Nesse sentido, torna-se necessária a avaliação das habilidades de aprendizagem, nesse caso, precisamente, a avaliação para saber o nível de leitura e compreensão que os escolares do final do terceiro ano encontram-se, visto que passaram o primeiro e segundo ano, nos anos de 2020 e 2021, respectivamente, voltando apenas para o presencial em 2022, e concluindo o ciclo do terceiro ano no final desse ano de 2022.

Portanto, o objetivo deste estudo é o de caracterizar o desempenho da fluência e compreensão de leitura de escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental, pós-pandemia.

Método

Trata-se de um estudo transversal de caráter quantitativo, aprovado no comitê de ética e pesquisa, sob número 64735422.1.0000.5346. Todos os participantes do estudo assinaram e consentiram sua participação no Termo de Confidencialidade Livre e Esclarecido (TCLE), além disso os pesquisadores do estudo disponibilizaram o Termo de Confidencialidade de dados, mantendo o sigilo e anonimato dos participantes. A pesquisa respeitou todos os preceitos éticos segundo a Resolução de

Saúde 466/12. Como a coleta de dados foi realizada em escolares matriculados em uma escola municipal do interior do Rio Grande do Sul (RS), o TCLE foi entregue aos pais e para aqueles que concordaram para a participação de seu filho(a), foi questionado também ao escolar se o mesmo aceitaria participar da pesquisa.

Em relação aos riscos e benefícios, foi explicado no TCLE, assim como aos escolares. Para os riscos, caracterizam de ordem mínima, podendo ser cansaço e fadiga durante as avaliações, e os benefícios comportam o acompanhamento acadêmico de cada escolar, o relatório das avaliações entregues e explicadas aos pais/responsáveis e também para a escola, assim como, o intuito de beneficiar a comunidade científica.

Os critérios de elegibilidade da amostra caracterizam-se por: critérios de inclusão, escolares devidamente matriculados, sem repetência escolar, com desenvolvimento neurotípico, acuidade visual e auditiva considerados normais; critérios de exclusão, diagnósticos de síndromes, doenças, deficiências que impactam no neurodesenvolvimento infantil, além de transtornos dos sons da fala. Além disso, foram excluídos os escolares que estavam iniciando o processo de decodificação de leitura, caracterizado pela rota fonológica de leitura. Portanto, compuseram a amostra 64 escolares, matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental. Torna-se válido ressaltar que esses escolares passaram pelo primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental, com atividades remotas, compreendendo os anos de 2020 e 2021. Não é possível inferir o quanto os escolares foram adeptos a essa modalidade de ensino e o quanto foi o nível de aprendizado durante esse período.

Os procedimentos metodológicos para a coleta de dados foram avaliações fonoaudiológicas relacionadas à linguagem escrita e seus aspectos e também relacionadas à linguagem oral. Para a avaliação da fluência e compreensão de leitura, aplicou-se o teste Avaliação da Fluência de Leitura Textual – AFLET. O instrumento pertence à coleção ANELE-5 e é destinado a crianças de 7 a 10 anos, estudantes do 2º ao 4º ano do Ensino Fundamental, de escolas públicas e privadas.

A aplicação do instrumento foi em sala silenciosa, na escola, com a gravação da leitura em voz alta do texto narrativo “O Papagaio”. A leitura do texto foi gravada e cronometrada para posterior análise. Após a leitura do texto, o material escrito é retirado do escolar, para que ele responda oralmente a um questionário que consiste em 10 questões de múltipla escolha sobre o texto lido, sendo cinco questões literais e cinco questões inferenciais. As questões são lidas oralmente pelo avaliador e acompanhadas visualmente pelo estudante, que deve responder conforme a alternativa correspondente.

Ao final da aplicação do instrumento, os dados foram analisados, corrigidos e concluídos e tabulados em planilha eletrônica MS-Excel, em sua versão do MS-Office 2013, específica destinada à pesquisa. O parâmetro de avaliação do instrumento deu-se em relação aos anos escolares completos de ensino, portanto, todos os escolares foram avaliados no início do ano de 2023, no início do período letivo em que estavam ingressando no 4º ano, tendo o 3º ano completo de estudo.

Para a análise categórica do instrumento AFLeT, realizou-se a análise quantitativa, para os parâmetros de precisão, automaticidade (velocidade) e compreensão leitora, análise quanti-qualitativa para os parâmetros precisão e prosódia (tipos de erros) e pontuação final disponibilizada pelo instrumento.

Além disso, foram verificadas e utilizadas as seguintes variáveis do instrumento para análise: Questionário literal (QL); Questionário Inferencial (QI); Questionário Total (QT); tempo de leitura (T); palavras lidas corretamente por minuto (PLCM) e total de erros de prosódia (TEP). Ademais, realizou-se a estatística descritiva da amostra e das variáveis mencionadas (média, mediana, desvio padrão e percentis) e aplicou-se a Análise de Correlação de *Spearman*, com o intuito de verificar o grau de relacionamento entre as variáveis de PLCM, QL, QI e QT.

Resultados

A amostra deste estudo foi constituída por 64 crianças, com média de 9,3 anos de idade. Em relação ao sexo, 59,4% caracterizam o público

masculino, enquanto 40,6%, o feminino. A Tabela 1 apresenta a relação entre as variáveis de PLCM, QL e QI e QT.

A relação entre as variáveis de interesse é dita estatisticamente significativa; por isso, pode-se afirmar que, no geral, quanto melhor o desempenho do escolar nas questões de compreensão leitora, maior será o número de palavras lidas corretamente por minuto por ele. Quanto menor for o número de acertos, ou seja, o desempenho nas questões de compreensão leitora, menor será o número de palavras lidas corretamente por minuto.

Para representar o desempenho dos escolares nas variáveis dos tipos de erros de precisão, de

acordo com as normativas do AFLeT, realizou-se uma análise estatística descritiva. Na Tabela 2, são apresentados os tipos de erro de precisão: regularização (REG), neologismo (NEO), desconhecimento de regra contextual (DRC), substituição de fonemas surdos e sonoros (SS), paralexia semântico-fonológica (PRL), paralexia verbal (PRLV), não resposta (NR), intrusões (INT), inversão de duas palavras existentes no texto (INV) e outros erros (OR), com os valores mínimos e máximos de cada variável.

A Tabela 2 apresenta a distribuição do número de escolares, média, desvio-padrão, valor mínimo e máximo do desempenho obtido pelos escolares, em relação aos erros de precisão.

A Tabela 3 complementa a Tabela 2 em relação à frequência e percentual de erros de acordo com a tipologia estabelecida pelo AFLeT.

A variável de velocidade de leitura (automaticidade) foi mensurada da seguinte forma: pelo tempo total de leitura textual (T); o número de palavras lidas por minuto (PLM) e pelo PLCM. A Tabela 4 apresenta a análise descritiva da velocidade de leitura. Realizou-se a descrição estatística das variáveis de tempo de leitura em segundos e o tempo de leitura em minutos e pelo número de palavras lidas (PL), palavras lidas por minuto (PLM), palavras lidas corretamente (PLC), palavras lidas

Tabela 1

Análise das variáveis de PLCM, QL, QI e QT

Variável	Estatística	PLCM
CT QL	Coef. Correl. (r)	+0,313
	Sig. (p)	0,012
	Nº Amostra	64
CT QI	Coef. Correl. (r)	+0,307
	Sig. (p)	0,014
	Nº Amostra	64
CT QT	Coef. Correl. (r)	+0,380
	Sig. (p)	0,002
	Nº Amostra	64

CT QL: Compreensão textual, questões literais; CT QI: Compreensão textual, questões inferenciais; CT QT: Compreensão textual, questionário total.

Tabela 2

Análise descritiva das variáveis de erros de precisão

Variável	N.	Min.	Max.	Média	Desvio-padrão	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75
REG	40	0,00	5,00	0,93	1,16	0,00	1,00	1,75
NEO	50	0,00	20,00	3,00	4,22	0,00	1,00	4,25
DRC	35	0,00	5,00	0,31	0,90	0,00	0,00	0,00
S/S	34	0,00	2,00	0,29	0,58	0,00	0,00	0,25
PRL	55	0,00	15,00	3,47	3,58	1,00	2,00	5,00
PRLV	43	0,00	7,00	2,47	1,86	1,00	2,00	4,00
NR	48	0,00	33,00	5,33	7,82	0,25	2,00	6,25
INT	42	0,00	32,00	4,26	6,31	0,00	2,00	6,00
INV	30	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
OR	38	0,00	2,00	0,42	0,72	0,00	0,00	1,00

REG: Regularizações; NEO: Neologismo; DRC: Desrespeito às regras contextuais; S/S: Substituição surdo-sonoro; PRL: Paralexia semântico-fonológica; PRLV: Paralexia Verbal; NR: Não resposta; INT: Intrusões; INV: Inversões; OR: Outros erros.

Tabela 3*Percentual e frequência de erros de precisão*

Tipo de Erros de Precisão	Frequência	Percentual
REG	21	32,81%
NEO	35	54,69%
DRC	7	10,94%
S/S	8	12,50%
PRL	48	75,00%
PRLV	38	59,38%
NR	36	56,25%
INT	30	46,88%
INV	0	0,00%
OR	11	17,19%
Total de alunos	64	100,00%

REG: Regularizações; NEO: Neologismo; DRC: Desrespeito às regras contextuais; S/S: Substituição surdo-sonoro; PRL: Paralexia semântico-fonológica; PRLV: Paralexia Verbal; NR: Não resposta; INT: Intrusões; INV: Inversões; OR: Outros erros.

corretamente por minuto (PLCM), índice de precisão de leitura (IPL%) e número de autocorreção de precisão (APc). Os erros de prosódia também foram descritos. Além disso, a tabela apresenta os erros de pausa (EPa), erros de entonação (EEn) e erros de fluidez (EFlu). Considerado o número amostral de 64 escolares.

Na Tabela 5, é apresentada a pontuação final do instrumento, com o desempenho da fluência de leitura e sua interpretação. Essa pontuação considera as variáveis representativas do AFLeT palavras lidas corretamente por minuto (PLCM), tipos de erros de prosódia (TEP) e questões totais de compreensão textual (QT) e seu percentil correspondente, transformado a partir dos dados brutos obtidos por cada escolar, de acordo com os critérios normativos do teste.

Tabela 4*Descrição estatística das variáveis escalares do instrumento AFLeT*

Variável	Min.	Max	Média	Desvio-padrão	Percentil 25	Percentil 50 (Mediana)	Percentil 75
T (segundos)	107,00	590,00	273,47	130,59	177,25	240,00	351,75
T (minutos)	1,78	9,80	4,56	2,20	2,95	4,00	5,86
PL	186,00	251,00	217,50	9,56	216,25	219,00	220,75
PLM	22,10	123,03	57,98	24,73	38,17	54,65	72,40
PLC	173,00	219,00	206,23	10,98	201,00	210,00	214,75
PLCM	17,60	123,03	55,58	24,73	35,33	52,87	67,68
IPL	75,00	100,00	94,70	4,91	93,06	96,00	98,12
APc	0,00	15,00	2,80	3,44	0,00	2,00	3,75
EPA	2,00	15,00	8,20	3,25	5,25	9,00	11,00
EEN	0,00	15,00	5,97	4,28	1,00	6,00	10,00
EFLU	0,00	33,00	6,55	7,99	2,00	4,00	8,00

T: tempo de leitura; PL: Palavras lidas; PLC: Palavras lidas corretamente; PLCM: Palavras lidas corretamente por minuto; IPL: Índice de precisão de leitura; APc: Autocorreção de precisão; EPA: Erros de pausa; EEN: Erros de entonação; EFLU: Erros de fluência.

Tabela 5*Escore final e desempenho da fluência de leitura*

Variável	Categoria	Frequência (nº amostra)	Percentual
Interpretação Escore Final	Déficit de gravidade importante	16	25,00%
	Déficit moderado a grave	1	1,60%
	Déficit	4	6,30%
	Alerta para déficit	16	25,00%
	Escore esperado para escolaridade	27	42,20%

Discussão

A leitura é uma atividade complexa na qual estão envolvidos diversos processos cognitivos, visuais, fonológicos, semânticos e linguísticos. O processo da leitura depende da decodificação das palavras, aprimorando para fluência e compreensão leitora (Caribé, 2017). A fluência leitora é considerada a habilidade de ler com precisão, automaticidade, expressividade, com velocidade e prosódia de forma adequada (Alves et al., 2021). A compreensão envolve competências como a fluência, o vocabulário e a motivação.

Nesse sentido, em relação à compreensão do texto, observamos que tanto as questões literais quanto às questões inferenciais encontram-se correlacionadas com a variável da PLCM, uma vez que a habilidade de compreensão se apresenta altamente associada ao amadurecimento da precisão do reconhecimento de palavras e da fluência leitora. Dificuldades na precisão da leitura podem ser decorrentes de déficits na decodificação. Conforme ocorre o domínio da decodificação, a taxa de leitura e da fluência aumenta (Alves et al., 2015; Martins & Capellini, 2019).

O leitor é capaz de realizar inferências e processar informações pela memória de trabalho. Ao término da leitura, acontece a retirada de significado do conteúdo escrito (Gentilini et al., 2020). Desse modo, o leitor, a partir de um texto narrativo, conforme foi utilizado na pesquisa, deve extrair o entendimento das questões literais e inferenciais, a partir do conteúdo apresentado.

Os achados, ilustrados na Tabela 1, mostram que houve relação entre a precisão de PLCM e compreensão textual em QL, QI e a QT também. Esses dados corroboram o estudo realizado por Cunha et al. (2017), mesmo que em ano escolar distinto, que apresentou na comparação da fluência e a compreensão leitora de escolares do segundo ao quinto ano do EF, com e sem dificuldades de aprendizagem e encontrou diferenças significativas no tempo de leitura. Ainda, nesse mesmo estudo, os autores observaram que os grupos sem dificuldades apresentaram desempenho superior, especialmente em compreensão de leitura, devido à precisão e rapidez

na identificação de palavras. A decodificação efetiva foi indicada como fundamental para a compreensão do material lido.

O presente estudo, a partir de seu objetivo norteador, caracterizou o desempenho da fluência e compreensão de leitura, dos escolares do terceiro ano do Ensino Fundamental, considerando o período pós-pandêmico. Os achados neste estudo consideram fundamental que os profissionais clínicos da interface saúde e educação conheçam sobre o desenvolvimento da fluência leitora para que possam auxiliar os escolares que apresentam dificuldades nesta habilidade no decorrer dos níveis de educação básica (Pires et al., 2024). Isso justifica a importância e os resultados obtidos quanto ao escore final do instrumento AFLeT, visto que 57,9% da amostra não atingiu o nível satisfatório para a escolaridade.

Para que haja uma compreensão plena e que colabore para responder às questões relacionadas ao conteúdo, é necessário que o leitor elabore dois modelos de inferências: as inferências literais, as quais requerem respostas diretas e concretas e que podem ser encontradas no texto, e inferências implícitas, em que as respostas para essas questões não são encontradas explicitamente no texto, sendo necessário utilizar de conhecimentos prévios. Esse recurso é fundamental para construir um modelo de representação mental do texto (Cunha & Capellini, 2016). A literatura aponta, também, que, além das variáveis relacionadas à fluência e compreensão, outros fatores podem influenciar na compreensão leitora, como a motivação, as condições psicológicas, ambientais e fisiológicas, bem como, o interesse, conhecimentos prévios, habilidades atencionais e de memória por parte do leitor (Braz & Guimarães, 2021; Catts & Kamhi, 2017; Novaes et al., 2019).

Os testes, aos quais se tem acesso, são dedicados à fluência, ao processo de leitura e decodificação de palavras isoladas, apresentadas por listas (Meggiato et al., 2021). O AFLeT trata-se de um instrumento caracterizado por sua normatização, padronização, fácil e efetiva aplicação, avaliando todas as dimensões da fluência de leitura (precisão, velocidade e prosódia). Além disso, o nível de compreensão

também está disponível a partir de um texto narrativo (Basso et al., 2019).

A automaticidade de leitura, sendo avaliada pelo critério de velocidade, influenciou diretamente a compreensão textual, sendo indicado aumento na decodificação e na fluência. Pode-se concluir que o desenvolvimento no processo de decodificação e fluência de leitura são preditoras para prevenir dificuldades na leitura e na compreensão.

O estudo de Alves et al. (2022) pesquisou a evolução da fluência de leitura de escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental, realizando uma análise comparativa do desempenho pré e durante o período da pandemia de COVID-19, em ensino remoto. Foram analisadas as mesmas variáveis de PLM e PLCM. A turma do 2º ano de 2021 sofreu impacto significativo nas taxas de fluência de leitura devido à pandemia. Constatou-se no estudo que foram identificados atrasos na fluência e precisão da leitura após um ano de ensino remoto para os alunos dos anos iniciais, sem atraso significativo nos anos seguintes.

Apesar disso, o presente estudo não apresenta os dados comparativos pré-período pandêmico, pois deteve-se em analisar as habilidades com o término da pandemia, mas nas taxas de PLM e PLCM, embora assemelhem-se, foi possível identificar que mesmo a leitura sendo realizada com uma taxa de tempo considerável, a precisão de leitura foi impactada negativamente, corroborando com os resultados do estudo citado.

No que diz respeito aos erros de precisão e à tipologia de erros apresentados pelos escolares: REG, NEO, DRC, S/S, PRL, PRLV, NR, INT, INV, OR, PRL, a maioria, ou seja, 55 escolares realizaram PRL, uma palavra é lida como uma outra palavra, mantendo a semelhança fonológica ou semântica. A investigação da tipologia de erros de leitura, além de indicar a estratégia que a criança está utilizando, também permite compreender a mudança de processos cognitivos ao longo do desenvolvimento (McGeown et al., 2013).

Os erros lexicais são aqueles em que uma palavra é lida como uma outra palavra real, foneticamente ou visualmente semelhante. Isso pode influenciar

na fluência, uma vez que a criança comete erros ou lê de forma inapropriada a palavra, compromete os índices de precisão, causando impacto diretamente na fluência e reflexos na compreensão. No presente estudo, evidenciamos muitas trocas de PRL (75%), o que corrobora os achados nas Tabelas 2 e 3. Na literatura, este tipo de erro tem sido denominado de erro visualmente similar, paralexia verbal ou ortográfico. (Ávila, 2009; Kawano et al., 2011; Salles & Parente, 2007).

A condição mental do leitor é evidenciada nos modelos que ilustram o processo de reconhecimento visual da palavra, domínio e articulação. O reconhecimento visual é o primeiro movimento da leitura, envolve-se o acesso lexical e à memória de palavras. O “Modelo de Leitura de Dupla Rota” esclarece os processos cognitivos que estão envolvidos na leitura oral (rota lexical e rota fonológica) (Salles & Parente, 2007).

A análise dos erros cometidos na leitura de palavras pode ser perceptível quanto à rota de leitura que está sendo empregada pelo leitor durante o reconhecimento de palavras. Isso ocorre porque a leitura, quando realizada pela rota lexical, sendo caracterizada como a conexão direta entre a forma visual da palavra, o significado na memória léxica e da pronúncia pode gerar tipos de erros diferentes dos que são produzidos pela leitura na rota fonológica. Esta, por sua vez, é uma via utilizada por leitores iniciantes, baseada na decodificação de palavras desconhecidas (Pinheiro et al., 2008; Snowling & Hulme, 2013).

O estudo de Ávila (2009) revelou uma redução gradual e estatisticamente significativa nos erros de decodificação conforme aumento de seriação. Os resultados mostraram que os erros de leitura são comuns no processo de aprendizagem e aquisição da leitura, mas diminuem à medida que a escolaridade avança. Foi observado que os alunos do 4º ao 6º ano do Ensino Fundamental cometeram mais erros relacionados ao Processamento da Rota Lexical (PRL), evidenciando que a leitura por essa rota melhora progressivamente com o aumento da escolaridade.

Embora a variável de fluência, a taxa das PLCM receba cuidado em sua análise, em razão da sua facilidade de mensuração, neste estudo também foram

considerados os erros de prosódia (Alves et al., 2022; Ávila, 2009; Martins & Capellini, 2014; Martins-Reis, 2023; Starling-Alves et al., 2023). Os escolares em anos iniciais estão em processo de aprendizado da leitura e decodificam o texto com lentidão e sem automaticidade, ignorando os sinais de pontuação e se expressando com alteração na prosódica. A partir desse fato, pode-se inferir a frequência de erros prosódicos que existem, tanto neste estudo quanto na literatura referenciada.

Porém, com o avanço nas habilidades de leitura, espera-se que os escolares superem esse estágio e a leitura torne-se fluente, com exceção dos casos de crianças que apresentam dificuldades de leitura, nas quais a obtenção da fluência é mais difícil (Breznitz, 2006; Machado & Freitag, 2019) ou, ainda, que evoluem para um possível transtorno específico de leitura. O leitor que não apresenta complicações na leitura avança e melhora na dimensão da automaticidade através do reconhecimento de palavras, e que, com a prática de ler, aumenta a velocidade na decodificação e no reconhecimento de letras para palavras de baixa frequência, o que faz com que a leitura se torne gradualmente mais precisa, rápida e fluente (Martins & Capellini, 2019).

Quando o processo de decodificação da leitura torna-se automático, os escolares utilizam menos as habilidades atencionais e de memória para decodificar e preparam o cérebro para tarefas mais difíceis, como a de compreender textos. A *performance* em prosódia na leitura oral, com entonações, pausas e a fluidez adequada demonstram que a primeira etapa da alfabetização foi desempenhada com êxito e tem-se, como resultado, uma melhor compreensão (Martins & Capellini, 2019).

O estudo de Martins e Capellini (2014) buscou relacionar a fluência e compreensão leitora em escolares do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Foram analisadas as dimensões de velocidade de leitura, expressividade e a compreensão leitora dos escolares. Os resultados encontrados no estudo indicaram que as dificuldades quanto à decodificação e à identificação dos sinais de pontuação podem trazer prejuízos à fluência na leitura e a compreensão. Conforme os achados, quando o escore de PLCM aumenta, também há aumento da velocidade

(automaticidade) e o número de pausas e erros gerados nas questões de compreensão diminui.

Esses dados corroboram os achados deste estudo, em que a maior porcentagem de erros de prosódia apresentados pelos escolares refere-se aos erros de fluidez. Os erros de fluidez impactam diretamente nos erros de precisão, visto que quando há erros de fluidez na leitura, diminuem as PLCM, reduzindo, portanto, a velocidade, gerando impacto na fluência e na velocidade de acesso ao léxico.

O estudo conduzido por Assis et al. (2021) investigou as conexões entre a compreensão de leitura, a resolução de problemas de raciocínio quantitativo e as funções executivas em alunos do quinto ano do Ensino Fundamental. Os resultados demonstraram correlações entre as atividades de resolução de problemas, o reconhecimento de palavras e a compreensão de leitura, ressaltando a importância das inferências.

Os instrumentos usados incluíram o teste AFLeT, também utilizado neste artigo. Em relação às conexões entre compreensão de leitura e funções executivas, a atenção mostrou uma relação significativa apenas com o tempo de leitura. Isso sugere que a atenção é uma função executiva crucial para a leitura e compreensão. Segundo os resultados, quanto mais atento o aluno esteve, mais eficiente foi sua leitura e habilidade de compreensão. Em relação ao presente estudo, os achados ilustrados na Tabela 5 demonstram que as PLM se assemelhavam com as PLCM, entretanto, a média sem as PLC foi maior, sendo possível concluir que os escolares leem com uma taxa de tempo considerável, mas não de forma precisa, uma vez que a média de tempo de leitura foi de 4,56 minutos.

Considerado pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2014) e a Base Curricular Nacional (BNCC), o fator determinante das crianças no primeiro ciclo do Ensino Fundamental é a alfabetização. Na atualidade, espera-se que os escolares sejam alfabetizados até o terceiro ano, em concordância à meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), e espera-se que, ao longo dos anos, o escolar possua domínio pleno da leitura, escrita e compreensão.

Entretanto, são observadas as dificuldades na compreensão de leitura em grande frequência por professores, pesquisadores e clínicos. No ano de 2023, 56% das crianças das redes públicas no Brasil atingiram o nível de alfabetização estabelecido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse desempenho representa uma recuperação dos níveis de alfabetização anteriores à pandemia de COVID-19, uma meta estipulada pelo Ministério da Educação (MEC). O novo Indicador é superior ao registrado pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) em 2021 (Brasil, 2021b).

O estudo realizado por Martins-Reis et al. (2023) concorda com este fato. A pesquisa teve como objetivo verificar se a fluência e a compreensão leitora variam ao longo do terceiro ano do Ensino Fundamental, podendo ser utilizadas como indicadores de desempenho em leitura. Os resultados mostraram que a fluência leitora nos escolares do 3º ano não estava estabelecida, mas apresentou evolução gradual, juntamente da compreensão, ao longo do ano letivo, destacando a importância do monitoramento dessas habilidades como indicador de desempenho dos estudantes. Vale ressaltar a influência de fatores intrínsecos e extrínsecos nas dificuldades apresentadas, foram consideradas as habilidades linguísticas, cognitivas, socioeconômicas e ambiente escolar.

De acordo com os resultados encontrados no presente estudo, no que se refere à PLM, observou-se que a média não foi compatível com o esperado pela PNA (90 palavras por minuto), sendo os únicos valores acordados nas políticas públicas nacionais. Isso demonstra que o PNAIC, relacionado a esse estudo, na escola municipal adotada, não atingiu a meta, considerando o período pós-pandemia e a possibilidade dos dois anos remotos e/ou sem acesso ao material do primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, não se pode afirmar, mas pode-se inferir que a pandemia foi um fator contribuinte e impactou para esse desempenho acadêmico, na realidade estudada.

Starling-Alves et al. (2023) pesquisaram se o impacto do fechamento das escolas durante a pandemia de COVID-19 estava associado a lacunas nas

habilidades de leitura de escolares brasileiros. Os autores realizaram uma análise longitudinal, quanto à compreensão e à fluência de leitura de escolares do 2º ao 4º ano em 2022, comparando com o desempenho do ano de 2019. Identificou-se a habilidade, mesmo com o período de ensino remoto.

Entretanto, quando comparados o desempenho de fluência e compreensão leitora dos escolares pré-pandemia (2019) e pós-pandemia (2022), houve lacuna de cerca de um ano, o que trouxe danos mais significativos na aprendizagem dos escolares em período de alfabetização. Nesse estudo, não foi possível realizar um comparativo longitudinal, no entanto, ao utilizar a informação sobre as lacunas evidenciadas no processo de fluência e compreensão leitora, as hipóteses corroboram com essa pesquisa.

Portanto, foi possível, evidenciar, a partir dos achados estatísticos e com a literatura pesquisada, o desempenho acadêmico, nos aspectos que envolvem a fluência de leitura e a compreensão, levando em consideração as variáveis quantitativas das taxas de leitura, do questionário, e análise qualitativa da tipologia dos erros de precisão. Considera-se esse estudo, destinado para a realidade, é passível de comparação com demais escolas municipais do interior do Rio Grande do Sul, mas, mesmo assim, deve-se estar em acompanhamento com as políticas nacionais que envolvem a alfabetização.

Considerações

O presente artigo responde ao objetivo norteador do centro da pesquisa, caracterizando os escolares do terceiro ano, em relação a fluência e compreensão leitora. Conclui-se que, para a população estudada, a maioria dos escolares (57,9%), não alcançou níveis satisfatórios no desempenho da fluência e compreensão de leitura, caracterizando como abaixo do esperado e alerta para déficit. As variáveis e taxas de leitura estudadas compreenderam a relação existente com a acurácia/precisão das palavras, impacto na fluência, e no entendimento das questões (literais e inferenciais) do texto.

Nesse sentido, indica-se atenção especializada, na interface saúde e educação para o aprendizado da leitura, aprimorando os níveis de decodificação,

para fluência com velocidade, precisão e prosódia adequados, facilitando a compreensão leitora. Ademais, sugerem-se estudos longitudinais para acompanhar o impacto desses escolares nos demais anos da educação básica e nas exigências acadêmicas.

Referências

- Albrecht, R. G. M. (2023). *Compreensão de leitura em alunos do ensino fundamental II: elaboração de instrumento avaliativo*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista].
- Alves, L. M., Reis, C., & Pinheiro, A. (2015). Prosody and reading in dyslexic children. *Dyslexia*, 21(1), 35-49. <https://doi.org/10.1002/dys.1485>
- Alves, L. M., Santos, L. F. dos., Miranda, I. C. C., Carvalho, I. M., Ribeiro, G. de L., Freire, L. de S. C., Martins-Reis, V. de O., & Celeste, L. C. (2021). Evolução da velocidade de leitura no Ensino Fundamental I e II. *CoDAS*, 33(5), e20200168. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20202020168>
- Alves, L. M., Carvalho, I. M., Santos, L. F. dos., Ribeiro, G. de L., Freire, L. de S. C., Martins-Reis, V. de O., Labanca, L., & Celeste, L. C. (2022). Reading fluency during the COVID-19 pandemic: a longitudinal and cross-sectional analysis. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 80(10), 994-1003. <https://doi.org/10.1590/0004-282X-ANP-2021-0378>
- Assis, É. F., Nogueira, C. P., Corso, L. V., Dorneles, B. V., & Corso, H. V. (2021). Relações entre a compreensão de leitura, resolução de problemas de raciocínio quantitativo e funções executivas. *Ciência & Educação*, 27, e21004. <https://doi.org/10.1590/1516-731320210004>
- Ávila, C. R. B. (2009). Tipologia de erros de leitura de escolares brasileiros considerados bons leitores. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(4), 331-336. <https://doi.org/10.1590/S0104-56872009000400010>
- Ávila, C. B., Salles, J. F., & Maluf, M. R. (2016). *Alfabetização infantil, fluência de leitura e competências linguísticas* (Documento temático nº 4). Rede Nacional de Ciência para a Educação – CpE
- Basso, F. P., Ávila, C. R. B., Justi, F. R. R., & Tonelotto, J. M. (2018). Construção do instrumento Avaliação da Fluência de Leitura Textual (AFLeT). In *Avaliação da fluência de leitura textual (AFLeT)* (Coleção ANELE, vol. 5, pp. 35-50). Vektor.
- Basso, F. P., Ávila, C. R. B., Justi, F. R. R., & Tonelotto, J. M. (2019). Instrumento de Avaliação da Fluência de Leitura Textual: Da decodificação à compreensão de leitura. *Letras de Hoje*, 54(2), 146-153. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32519>
- Brasil. Ministério da Educação. (2008). *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (2020). Portaria N.º 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Ministério da Educação.
- Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2021a). *Saeb 2021: Indicador de nível socioeconômico do Saeb 2021: Nota técnica*. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/indicadores/saeb>
- Brasil. Ministério da Educação. (2021b). *Apresentação sobre os resultados do Saeb 2021: Volume 1: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e séries finais do Ensino Médio* [Recurso eletrônico]. Ministério da Educação. <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/apresentacao-saeb-2021>
- Braz, E. D. H., & Guimarães, S. R. K. (2021). Compreensão leitora: Efeitos do ensino explícito no 3º ano do Ensino Fundamental. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 21(4), 1683-1702. <https://doi.org/10.12957/epp.2021.64041>
- Brenzitz, Z. (2006). *Fluency in reading: Synchronization of processes*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410617019>
- Caribé, R. L. (2017). Neurociência e alfabetização: estreitando o diálogo para os caminhos de aprendizagem. In A. P. R. Chaves (Org.), *A neurobiologia do aprendizado na prática*. Alumnus.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the Reading Wars: Reading Acquisition From Novice to Expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19(1), 5-51. <https://doi.org/10.1177/1529100618772271>
- Catts, H. W., & Kamhi, A. (2017). Prologue: reading comprehension is not a single ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 48(2), 73-76. https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-16-0033
- Cunha, V. L. O., & Capellini, S. A. (2016). Caracterização do desempenho de escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental em compreensão de leitura. *Revista CEFAC*, 18(4), 941-951. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201618421215>
- Cunha, V. L. O., Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2017). Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 33, e33314. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e33314>
- Gentilini, L. K. S., Andrade, M. E. P., Basso, F. P., Salles, J. F., Martins-Reis, V. O., & Alves, L. M. (2020). Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do Ensino Fundamental II. *CoDAS*, 32(2), e20190015. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192019015>
- Hudson, R. F., Lane, H. B., & Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702-714. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.1>
- Jiang, H., & Farquharson, K. (2018). Are working memory and behavioral attention equally important for both reading and listening comprehension? A developmental

- comparison. *Reading and Writing*, 31(7), 1449-1477. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9840-y>
- Kawano, C. E., Kida, A. S. B., Carvalho, C. A. F., & Ávila, C. R. B. (2011). Fluency parameters and types of errors in the reading of students with signs of reading and writing difficulties. *Revista Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 16(1), 9-18. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342011000100004>
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230-251. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Lemos, L. M. R., & Sarlo, A. L. S. (2021). Efeitos da alfabetização aplicada no ensino remoto durante a pandemia de Covid-19: uma revisão literária. *Revista Eletrônica Acervo Saúde*, 13(2), e5981. <https://doi.org/10.25248/reas.e5981.2021>
- Machado, A. P. G., & Freitag, R. M. K. (2019). Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de Hoje*, 54(2), 132-145. <https://doi.org/10.15448/1984-7726.2019.2.32509>
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2014). Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 31(4), 499-506. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2014000400004>
- Martins, M. A., & Capellini, S. A. (2019). Relação entre fluência de leitura oral e compreensão de leitura. *CoDAS*, 31(1), e20170244. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20182018244>
- Martins-Reis, V. de O., Pedrosa, D. A. de A., Almeida, L. M. de, Pereira, E. S., Alves, L. M., & Celeste, L. C. (2023). A fluência e compreensão leitora como indicador de desempenho no 3º ano do Ensino Fundamental. *CoDAS*, 35(6), e20210251. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20232021251pt>
- Matos, E. S. de (2021). *Qualidade de vida dos universitários antes e durante a pandemia* (Trabalho de conclusão de curso de graduação, Universidade Federal de Ouro Preto).
- McGeown, S., Medford, E., & Moxon, G. (2013). Individual differences in children's reading and spelling strategies and the skills supporting strategy use. *Learning and Individual Differences*, 28, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.09.013>
- Meggiato, A. O., Corso, H. V., & Corso, L. V. (2021). *Fluência de leitura: Evolução do construto e relações com a compreensão*. *Cadernos de Pesquisa*, 51(1), 1-20. <https://doi.org/10.1590/198053147797>
- Monteiro, S. M. R., & Soares, M. (2014). Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização. *Educação & Pesquisa*, 40(2), 449-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014005000006>
- Nation, K. (2019). Children's reading difficulties, language, and reflections on the Simple View of Reading. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24(1), 47-73. <https://doi.org/10.1080/19404158.2019.1609272>
- Navas, A. L. G. P., Pinto, J. C. B. R., & Dellisa, P. R. R. (2009). Avanços no conhecimento do processamento da fluência em leitura: da palavra ao texto. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, 14(4), 553-559. <https://doi.org/10.1590/S1516-80342009000400021>
- Novaes, C. B., Zuanetti, P. A., & Fukuda, M. T. H. (2019). Effects of working memory intervention on students with reading comprehension difficulties. *Revista CEFAC*, 21(4), 1-8. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/201921417918>
- Oliveira, A. M. de., Santos, J. L. F., Vega, F. C., & Capellini, S. A. (2020). Tradução e adaptação cultural da Bateria de Avaliação dos Processos de Leitura - PROLEC-SE-R. *CoDAS*, 32(1), e20180204. <https://doi.org/10.1590/2317-1782/20192018204>
- Pinheiro, A. M. V., Cunha, C. R., & Lúcio, P. S. (2008). Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Revista Portuguesa de Educação*, 21(2), 115-138. <https://doi.org/10.21814/rpe.13928>
- Pires, R., Silva, R. G., & Germano, G. D. (2024). Reading fluency in elementary and middle-school students: A systematic review. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 19, e024050. <https://doi.org/10.21723/riiae.v19i00.18361>
- Puliezi, S., & Maluf, M. R. (2014). A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF*, 19(3), 467-475. <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>
- Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2007). Avaliação da leitura e escrita de palavras em crianças de 2ª série: abordagem neuropsicológica cognitiva. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 20(2), 218-226. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722007000200007>
- Silva, A. do S. S., Santos, A. C. R., & Moraes, R. A. do N. (2024). A construção da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista Foco*, 17(5), e5050. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n5-033>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2013). Children's reading impairments: From theory to practice. *Japanese Psychological Research*, 55(2), 186-202. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00541>
- Starling-Alves, I., Hirata, G., & Oliveira, J. B. A. (2023). Covid-19 school closures negatively impacted elementary-school students' reading comprehension and reading fluency skills. *International Journal of Educational Development*, 99, 102753. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102753>

Correspondência

Simone Nicolini de Simoni
Universidade Federal de Santa Maria
Avenida Roraima, 1000 – Cidade Universitária,
Prédio 26E, Sala 217 B – Bairro Camobi –
Santa Maria, RS, Brasil – CEP 97105-900
E-mail: simone.simoni@ufsm.br



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.