

FLUÊNCIA E COMPREENSÃO TEXTUAL: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA***FLUENCY AND TEXT COMPREHENSION: A SYSTEMATIC REVIEW******FLUIDEZ Y COMPRENSIÓN DE LECTURA: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA***

Girlane Moura HICKMANN¹
Elaine Doroteia Hellwig BRAZ²
Sandra Regina Kirchner GUIMARÃES³

RESUMO: A leitura fluente (leitura com precisão, velocidade e prosódia) é uma das habilidades que influenciam a compreensão de textos. O objetivo deste trabalho foi identificar, por meio de uma revisão sistemática, evidências empíricas das relações entre os componentes da fluência e a compreensão da leitura e os métodos utilizados nesses estudos. O método do presente artigo consistiu num levantamento e análise de trabalhos publicados e disponíveis integralmente nas bases eletrônicas ERIC, CAPES e Busca Integrada UFPR – Acervo SIBI. Dos 989 trabalhos, que retornaram da busca eletrônica, 64 artigos foram analisados, dos quais 12 são em português e 52 em inglês. Os estudos analisados mostram a existência de uma relação positiva entre fluência e compreensão de textos, sendo poucos os que estudaram diretamente a leitura com prosódia.

Palavras-chave: Compreensão textual. Ensino Fundamental. Fluência Leitora.

ABSTRACT: *Fluent reading (reading with accuracy, speed, and prosody) is one of the skills that influence text comprehension. The aim of this paper was to identify, through a systematic review, empirical evidence of the relationship between fluency components and reading comprehension and the methods used in these studies. The method of this article consisted of a survey and analysis of works published and available entirely in the electronic databases ERIC, CAPES and Busca Integrada UFPR - Acervo SIBI. Of the 989 papers that returned from the electronic search, 64 of them were analyzed, of which 12 are in Portuguese and 52 in English. The studies analyzed show that there is a positive relationship between fluency and comprehension of texts, few of which directly studied the reading with prosody.*

Keywords: *Elementary School. Reading fluency. Text comprehension.*

RESUMEN: *La lectura fluida (lectura con precisión, velocidad y prosodia) es una de las habilidades que influyen en la comprensión del texto. El objetivo de este trabajo fue identificar, a través de una revisión sistemática, evidencia empírica de la relación entre los componentes de fluidez y la comprensión de lectura y los métodos utilizados en estos estudios. El método de este artículo consistió en una encuesta y análisis de trabajos publicados y disponibles en su totalidad en las bases de datos electrónicas ERIC, CAPES y Integrated Search UFPR - Colección SIBI. De los 989 documentos que regresaron de la búsqueda electrónica, se analizaron 64 artículos, de los cuales 12*

¹Doutorado em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5960-7478>. E-mail: girlanehickmann@gmail.com

²Doutoranda em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1211-4051>. E-mail: ebraz@sme.curitiba.pr.gov.br

³Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3441-0983>. E-mail: srkguimaraes@uol.com.br

están en portugués y 52 en inglés. Los estudios analizados muestran la existencia de una relación positiva entre la fluidez y la comprensión de los textos, pocos de los cuales estudiaron directamente la lectura con prosodia.

Palabras clave: *Comprensión textual. Enseñanza fundamental. Fluidez de lectura.*

Introdução

É no Ensino Fundamental que se concentra boa parte dos processos de ensino-aprendizagem que merecem atenção redobrada da escola e da sociedade (CLEMENTI, 2010; HAWKINS *et al.*, 2015). Nesse contexto, a leitura e a compreensão de textos são temáticas recorrentes na literatura nacional (ALMEIDA, 2009; PINTO; NAVAS, 2011) e estrangeira (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI *et al.*, 2011). É um grande desafio para a Educação o desenvolvimento adequado das habilidades que facilitam a compreensão textual (NATIONAL READING PANEL; 2000; OCDE, 2012; OCDE, 2016).

Destaca-se que é nos anos iniciais Ensino Fundamental que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento inicial da leitura, sugerindo ser esse o período escolar em que a fluência e a compreensão da leitura estão mais relacionadas (NATIONAL READING PANEL, 2000; HALE *et al.*, 2007; MOUSINHO *et al.*, 2009; PATTON, 2010; CHANG; AVILA, 2014). Além disso, estudos na área da leitura têm demonstrado que a compreensão de textos é um processo complexo, influenciado por um conjunto de fatores (SPEAR-SWERLING, 2006; ALMEIDA, 2009; MOUSINHO, 2009, BAKER, 2011; KAWANO *et al.*, 2011; BASARAN, 2013; CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016; RIBEIRO *et al.*, 2016).

A importância de adquirir fluência e compreensão leitora, desde os anos iniciais do Ensino Fundamental, está relacionada ao fato de a leitura e a escrita serem produtos culturais. O conjunto de conhecimentos culturais do leitor o ajuda a se inserir na comunidade em que vive e a compreender as diversas manifestações existentes nela (OCDE, 2012; MALUF, 2007; CLEMENTI, 2010; HAWKINS *et al.*, 2015; OCDE, 2016). O aprendizado das diversas matérias educacionais que facilita o acesso ao conhecimento acadêmico e participação ativa na sociedade é bastante dependente da compreensão de textos. (MALUF, 2007).

Os dados do *National Reading Panel* (NRP), de 2000, e dos estudos impulsionados por esse relatório (KUHN *et al.*, 2006; RASINSKI *et al.*, 2011; PAIGE

et al.; 2014; OAKHILL, CAIN, ELBRO, 2015) destacam que a fluência leitora influencia positivamente na compreensão de texto. O desempenho na compreensão leitora é melhor quanto mais eficiente é a fluência de leitura do estudante (MOUSINHO *et al.*, 2009).

Entende-se por fluência a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia (NATIONAL READING PANEL, 2000). Como a fluência de leitura é uma habilidade que engloba esses três elementos, para que se avance no conhecimento relativo à influência da fluência na compreensão textual, considera-se relevante explicá-los e expor possíveis relações entre cada um deles e a compreensão leitora (RASINSKI *et al.*, 2011; PAIGE *et al.*; 2014).

A precisão da decodificação, por exemplo, está relacionada à leitura ou ao reconhecimento correto das palavras. De acordo com Cardoso-Martins e Navas (2016, p. 19), a decodificação “[...] é uma habilidade cujo desenvolvimento baseia-se fundamentalmente no conhecimento das correspondências entre as letras e os sons e na consciência fonológica”. No que se refere à fluência, a precisão da decodificação diz respeito prioritariamente à leitura de palavras corretas em um contexto. Destaca-se que, embora a leitura de palavras apresentadas de forma isolada e a leitura de palavras em contexto estejam relacionadas, são competências distintas. (CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016).

Outro aspecto da fluência diz respeito à velocidade na leitura. Não basta ao leitor identificar corretamente as palavras: é essencial também que ele o faça de forma automatizada, de maneira a reduzir o custo cognitivo (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI *et al.*, 2011; BASARAN, 2013; CARDOSO-MARTINS; NAVAS, 2016; RIBEIRO *et al.*, 2016).

A prosódia destaca a importância de a leitura ser realizada em ritmo adequado, respeitando-se a acentuação das palavras, bem como as pausas e a entonação, representadas pelas pontuações presentes no texto (RASINSKI; RUPLEY; NICHOLS, 2008; RASINSKI *et al.*, 2011; ALMEIDA, 2009; KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; PINTO; NAVAS, 2011). Os três elementos da fluência são importantes para a compreensão de textos porque:

Cada aspecto da fluência tem uma conexão clara com a compreensão do texto. Sem uma leitura exata de palavras, o leitor não terá acesso ao significado pretendido pelo autor, e a leitura incorreta de palavras pode levar a interpretações erradas do texto. A pouca automatização

na leitura de palavras ou o movimento lento e laborioso ao longo do texto sobrecarrega a capacidade do leitor para construir uma interpretação contínua do texto. A pouca prosódia pode levar a confusão por meio de agrupamentos inapropriados ou sem significado de palavras ou por meio de aplicações inadequadas da expressão.⁴ (HUDSON; LANE; PULLEN, 2005, p. 703).

Todavia, apesar de já haver um conjunto de evidências sobre a relação positiva entre fluência de leitura e compreensão de textos, oriundo principalmente de estudos estrangeiros, vários autores destacam a escassez de estudos brasileiros que abordem essa relação (SPEAR-SWERLING, 2006; SALLES; PARENTE, 2004; VIANA *et al.*, 2012; RIBEIRO *et al.*, 2016). Nessa perspectiva, esta revisão ganha relevância, tendo em vista que, ao concentrar estudos que abordam como a fluência de leitura pode auxiliar a compreensão de textos, torna esse conhecimento mais acessível aos professores. Assim, de posse de informações a respeito da importância da fluência na leitura, os professores poderão incrementar a prática de ensino da compreensão leitora, contribuindo, conseqüentemente, para diminuição dos *deficit* de compreensão entre os estudantes brasileiros.

Os *deficit* de compreensão foram constatados em avaliações, como o PISA (2015), que avalia estudantes na faixa etária dos 15 anos e que estejam matriculados a partir do 7º ano do Ensino Fundamental. Na avaliação da habilidade de leitura dos estudantes brasileiros, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) chegou ao resultado de 487 pontos. Os resultados demonstram que, quando comparado à pontuação dos países da OCDE, o Brasil ficou abaixo da média. A nota obtida pelo Brasil está praticamente estável desde o ano de 2009. A pontuação foi de 412, 407, 407 e 413 nos anos de 2009, 2012, 2015 e 2018, respectivamente. A pontuação variou apenas um ponto, se forem considerados os anos de 2006 e 2018. Os alunos de 15 anos não avançaram na compreensão da leitura.

É nesse contexto que o presente trabalho se insere, com o objetivo de analisar pesquisas cujo cerne de estudo foi a fluência leitora e sua influência na compreensão de textos por estudantes do Ensino Fundamental. As análises efetuadas buscaram identificar o método dos estudos (instrumentos e procedimentos), verificar quais

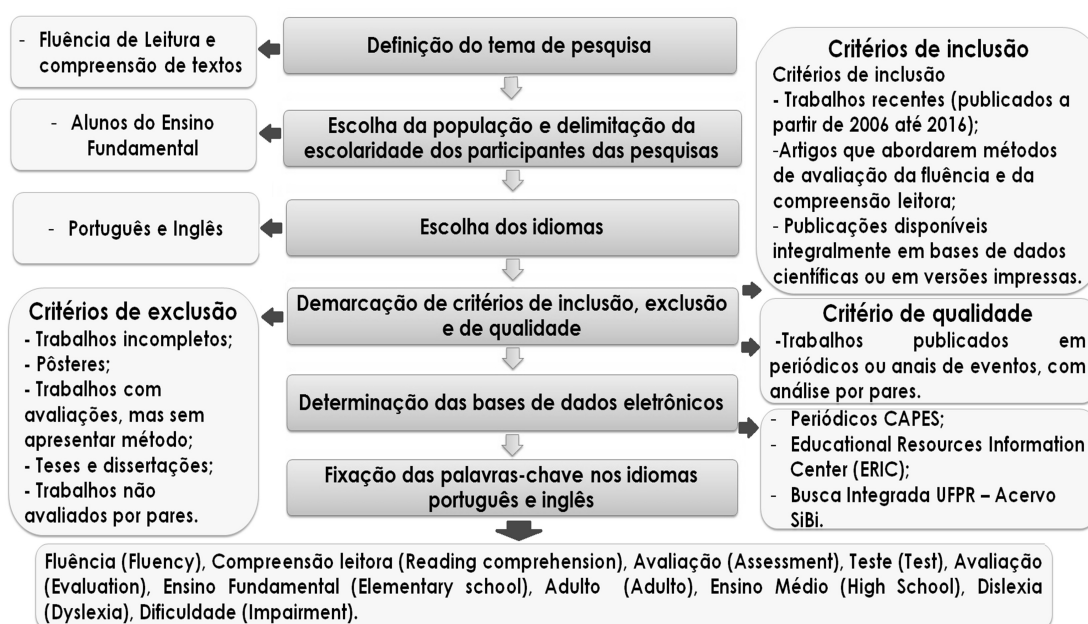
⁴ Each aspect of fluency has a clear connection to text comprehension. Without accurate word reading, the reader will have no access to the author's intended meaning, and inaccurate word reading can lead to misinterpretations of the text. Poor automaticity in word reading or slow, laborious movement through the text taxes the reader's capacity to construct an ongoing interpretation of the text. Poor prosody can lead to confusion through inappropriate or meaningless groupings of words or through inappropriate applications of expression.

componentes da fluência foram o foco dos trabalhos e, principalmente, as conclusões dos estudos quanto à relação entre fluência na leitura e a compreensão de textos.

Método

Antes de iniciar as buscas, foram estabelecidos alguns passos. Eles facilitaram a tomada de decisões e a organização dos dados obtidos. A sintetização deles pode ser visualizada na Figura 1.

Figura 1 - Esquema dos passos metodológicos para a coleta de dados.



Fonte: Elaboração das autoras, 2018.

Inicialmente, foram realizadas buscas nas plataformas ERIC, CAPES e Busca integrada UFPR que abordam o tema fluência e compreensão da leitura. As palavras-chave utilizadas foram: fluência, compreensão leitora, avaliação ou teste e Ensino Fundamental, em português e inglês. Foram encontrados, inicialmente, com as palavras-chave fluência e compreensão da leitura, 934 trabalhos, entre 2006 e 2016.

Em todas as bases eletrônicas de dados, foi utilizada a busca avançada (*advanced search*). Para o refinamento da busca e como critérios de inclusão no estudo, os trabalhos deveriam estar disponíveis nas plataformas selecionadas e indexados com as palavras-chave, além de serem completos e publicados a partir de 2006. Era necessário também que os textos tivessem sido avaliados por pares. Foram excluídos:

trabalhos incompletos – que apresentavam apenas o resumo ou *abstract*; pôsteres; trabalhos que não apresentavam método utilizado; teses e dissertações; estudos que tratavam do Ensino Médio, Superior, Educação Infantil; estudos que tratavam de dislexia, transtornos ou dificuldades de aprendizagem; trabalhos relativos à Prova ou Provinha Brasil.

Os artigos resultantes da busca poderiam ter um alcance exploratório, descritivo, correlacional e explicativo, porém deveriam apresentar explicitamente o método utilizado. Para verificar a quantidade de artigos que retornariam das bases eletrônicas, foi realizada uma busca sistematizada, com critérios específicos. O mesmo descritor completo – em inglês – foi utilizado nas três bases de dados (ERIC, CAPES e Busca Integrada da UFPR): “*Fluency AND reading comprehension AND (assessment OR evaluation) AND elementary school*”. O segundo descritor – em português – foi utilizado na CAPES e na Busca Integrada da UFPR: “Fluência AND compreensão leitora AND (avaliação OR teste) AND Ensino Fundamental NOT adulto NOT Ensino Médio”. Foram selecionados 66 trabalhos das três bases de dados (ERIC, CAPES e Busca integrada da UFPR). Todavia, sete deles apareceram em mais de uma base.

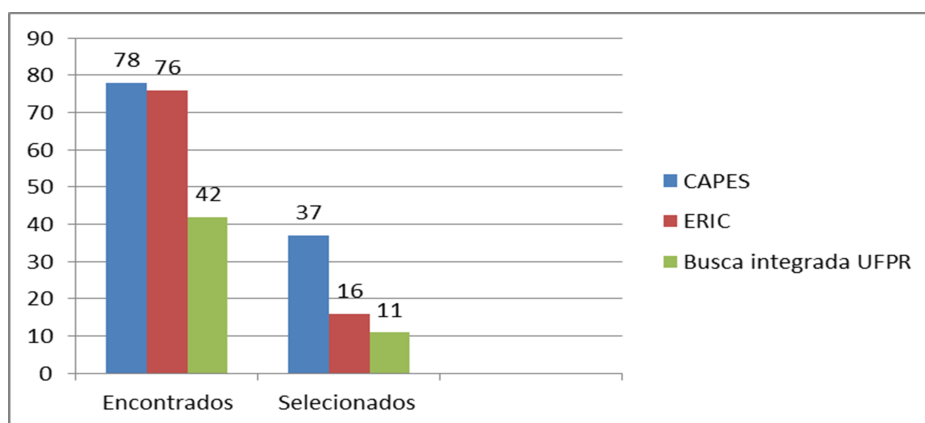
Ampliando a busca até novembro de 2019, foram encontrados mais 41 trabalhos na plataforma ERIC, dos quais, aplicando-se os mesmos critérios de inclusão e exclusão, foi selecionado apenas um texto. Os demais tratavam de programas para a aceleração da aprendizagem da leitura, programas de alfabetização e revisão de literatura. Na plataforma CAPES, foram encontrados 14 textos, dos quais foram selecionados quatro. Os demais tratavam de Pré-Escola, gagueira, *deficit* de atenção, dislexia e literatura. Com isso, para esta revisão de literatura, foram selecionados 64 artigos.

Resultado

Inicialmente, será apresentado como foram definidos e refinados os trabalhos que integraram o *corpus* de análise desta revisão. Na CAPES, foram encontrados 78 trabalhos, dos quais 75 revisados por pares. Aplicando-se os demais critérios de exclusão, chegou-se a 53 trabalhos. Entretanto, ao acessar alguns desses trabalhos, apesar de estarem registrados como completos, obteve-se apenas o resumo/*abstract*. Portanto, foram selecionados 37 trabalhos. Na base do ERIC, foram identificados 76 trabalhos, dos quais 61 eram revisados por pares. Aplicados os outros critérios de

inclusão/exclusão, foram selecionados 16 trabalhos. Na busca Integrada da UFPR, foram encontrados 42 trabalhos. Aplicando-se os critérios de exclusão, chegou-se a 11 trabalhos. (Figura 2).

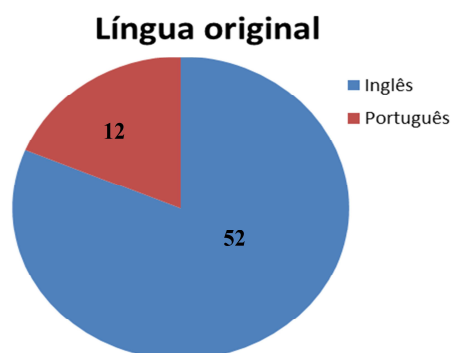
Figura 2 - Gráfico da busca nas plataformas integradas e seleção de trabalhos.



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Como se observa na Figura 2, dos 64 trabalhos/artigos selecionados, 12 estão em Língua Portuguesa e 52 em Língua Inglesa. Ao analisar o delineamento desses estudos, verificou-se que 39 são correlacionais e envolveram a avaliação da leitura dos participantes (28 estrangeiros e 11 nacionais). Os outros 25 artigos são estudos sobre intervenção para o desenvolvimento da habilidade de leitura nos estudantes (24 estrangeiros e um nacional). Esses 25 estudos de intervenção focalizaram diferentes aspectos ligados à leitura. Entre eles, o desenvolvimento da fluência e da compreensão leitora.

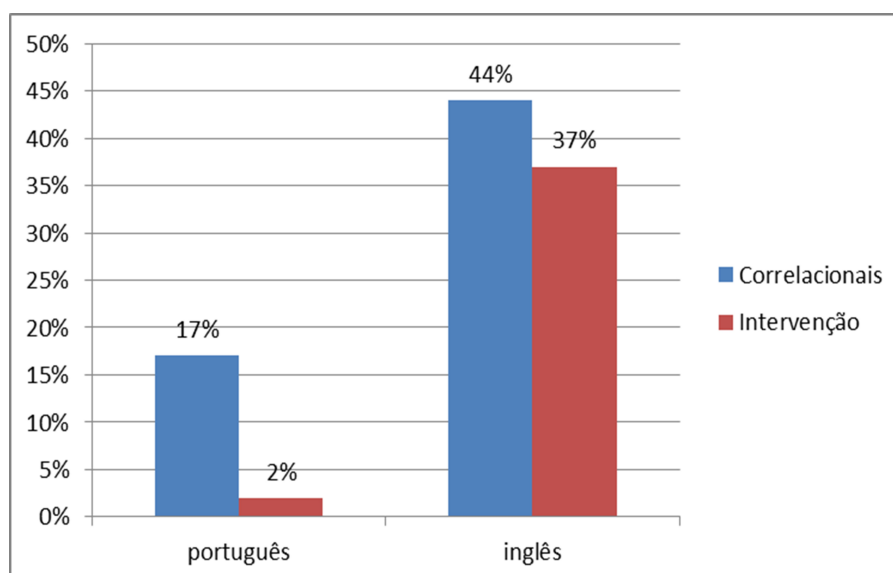
Figura 3 - Gráfico da distribuição dos artigos selecionados entre 2006 a 2019.



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

A Figura 3 permite visualizar que a totalidade de trabalhos em português (19%) não atinge 1/5 da totalidade de publicações estrangeiras neste estudo (81%). Foi possível identificar também que a porcentagem total dos trabalhos de intervenção (2% em português e 37% em inglês) não atinge a porcentagem dos estudos correlacionais estrangeiros (44%). Esse dado indica que há uma centralidade nos trabalhos correlacionais, nas agendas de pesquisa, tanto em português quanto em inglês. A busca efetuada indica a necessidade de se investir em estudos relacionados à leitura, em especial, na fluência, visto que são poucos os trabalhos, em português, a respeito do tema e há necessidade do aumento da proficiência leitora, conforme os resultados do PISA.

Figura 4 - Gráfico de distribuição dos artigos quanto ao tipo de trabalho e língua.



Fonte: Elaboração das autoras, 2019.

Além de verificar se os estudos eram de intervenção ou correlacionais, pode-se verificar que alguns incluem outras variáveis como pensamento crítico, arte e diversas avaliações relacionadas à fluência da leitura. Nesse sentido, destacam-se dois textos que investigaram aspectos relacionados com a leitura, a fluência e o pensamento crítico. Um está associado a Ciências (WEBB; RULE, 2014) e o outro à Arte (DUESBERY; JUSTICE, 2015). O primeiro visou ao conhecimento de aspectos como a alimentação saudável por meio da leitura (WEBB; RULE, 2014). O segundo teve como objetivo

desenvolver o pensamento crítico dos estudantes que participaram do programa de intervenção por meio da leitura e da escrita (DUESBERY; JUSTICE, 2015).

Em relação aos instrumentos para coleta de dados, foi possível verificar que vários estudos utilizaram o *Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills* (DIBELS). O DIBELS é um conjunto de procedimentos e medidas para avaliar a aprendizagem da leitura e da escrita, desde a educação infantil até o sexto ano. Esse instrumento possibilita a avaliação de habilidades como: identificação de palavras, leitura de pseudopalavras, nomeação rápida dos números, conhecimento do vocabulário, velocidade ortográfica, leitura e compreensão de textos (WOOD, 2009).

Dentre os trabalhos que utilizaram o DIBELS, pode ser citada a pesquisa de Petscher e Kim (2011). O estudo pesquisou crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental e verificou que a relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão da leitura variou em função do escore de fluência da leitura oral dos estudantes. Assim, as avaliações da fluência de leitura oral dos estudantes tiveram validade preditiva, variável da compreensão da leitura, no final do ano, conforme o nível de escolaridade dos participantes. Verificou-se também que vários estudos não utilizaram o DIBELS no original, e sim parte dele, como o DIBELS *Oral Reading Fluency* (ORF) ou testes que foram criados, tendo o DIBELS como parâmetro. Por exemplo, testes de avaliação do vocabulário, dentre os quais, destaca-se o *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) – Teste de Vocabulário de Imagem *Peabody*. Dentre os indicadores presentes no DIBELS, largamente incluídos nos estudos analisados, estão a fluência na leitura oral e o vocabulário (SPEAR-SWERLING, 2006; WOOD, 2009; BURNS, 2011; GIBSON; CARTLEDGE; KEYES, 2011; MUNGER *et al.*, 2014).

Koscaarslan e Ergün (2017) examinaram o desempenho da leitura, com foco na prosódia, em estudantes de 1º ano. Os autores concluíram que o 1º ano é o período mais crítico em termos de avaliação de proficiência em leitura. Em textos narrativos, mais da metade dos participantes (59%) apresentaram leituras consideradas frustrantes. Destaca-se ainda que os melhores resultados foram obtidos com textos expositivos.

MUNGER *et al.* (2014) analisaram dados de estudantes do 3º e 5º anos do EF, utilizando diversos instrumentos: DIBELS (Nova Edição), Teste de Vocabulário de Imagem Peabody – IV (PPVT – IV), Avaliação de Leitura em Grupo, Avaliação Diagnóstica (GRADE) e o teste de Língua Inglesa do Estado de Nova York (NYSELA). Os dados obtidos mostraram que o escore dos participantes no DIBELS *Oral Reading*

Fluency (D-ORF) foi significativamente correlacionado com os escores da GRADE e do NYSELA.

Em estudo anterior, Burns (2011) implementou um programa de intervenção em um grupo de estudantes do 2º ano do EF, com o objetivo de desenvolver a fluência da leitura e a compreensão leitora, por meio da utilização de *softwares* desenvolvidos para melhorar essas habilidades. O autor utilizou o *Qualitative Reading Inventory* (QRI-4) para verificar as habilidades dos estudantes, desde aquelas que tratam do reconhecimento e entendimento do alfabeto até as que verificam a fluência de leitura e a compreensão de diversos textos. A QRI-4 avalia as habilidades de leitura até o Ensino Médio. Ela é realizada individualmente. O professor/avaliador registra os erros das crianças para, ao final do teste, determinar a precisão alcançada por ela. Os dados de Burns (2011) corroboram os resultados encontrados por Petscher e Kim (2011). Embora tenham sido observadas pequenas diferenças com grupo de escores inicialmente muito baixos, há uma relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão da leitura. Ela varia em função do escore de fluência da leitura oral dos estudantes.

A compreensão de textos e sua relação com a fluência leitora também foi estudada pelos pesquisadores Spear-Swerling (2006) e Pagan e Sénéchal (2014). No primeiro estudo, Spear-Swerling (2006) utilizou o DIBELS *Oral Reading Fluency* (D-ORF) para avaliar alunos de 6º ano do EF. De acordo com os dados obtidos, o pesquisador concluiu que a fluência é importante para a compreensão de textos e que o número de palavras lidas corretamente por minuto pode ajudar o professor a identificar possíveis dificuldades com a leitura.

No segundo estudo, Pagan e Sénéchal (2014) empreenderam uma intervenção com 48 crianças, com duração de oito semanas. Durante o verão, as crianças participantes da intervenção foram incentivadas a ler um livro semanalmente, e os pais foram treinados para promover a compreensão da leitura. O estudo testou se o envolvimento dos pais, numa leitura abrangente, iria melhorar a leitura e vocabulário das crianças. As avaliações realizadas, após o período de intervenção, mostraram que as crianças participantes tiveram desempenhos significativamente maiores do que os não participantes (grupo controle) em fluência da leitura, vocabulário receptivo de palavras e compreensão textual. Os testes de avaliação utilizados pelos pesquisadores foram o Teste de Vocabulário de Imagem Peabody – III (PPVT – III) e o *Woodcock Reading Mastery Tests – Revised* (teste de domínio da leitura).

Uma questão recorrente nos artigos encontrados é que o reconhecimento automático de palavras é fundamental para a leitura fluente (PINTO; NAVAS, 2011; PULIEZI; MALUF, 2014; CLEMENS, *et al.*, 2014; U.S. *Department of Education*, 2014a). Nesse sentido, foram identificados diversos *softwares* que têm como objetivo aumentar a proficiência, por meio de sequências de atividades baseadas em trechos de leituras indicadas para cada ano escolar, como por exemplo, o *What Works Clearinghouse* (WWC), criado para acelerar a leitura dos estudantes (U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007h; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007g; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007f; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007e; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010d; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010c; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013b; U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014a). No estudo do U.S. *Department of Education* (2014a), por exemplo, o WWC demonstrou ter efeitos potencialmente positivos, no desempenho geral em compreensão da leitura, como também na compreensão da leitura em alunos iniciantes.

Outro aspecto muito discutido nos artigos foi a repetição da leitura (método que leva os alunos a relerem o texto por mais de uma vez) e o recontar trechos de textos lidos. Alguns estudos revelaram que esses procedimentos levam à fluência e à compreensão leitora (CLEMENTI, 2010; HAWKINS *et al.*, 2015). Nessa perspectiva, Clementi (2010), para melhorar a fluência em leitura, utilizou como estratégia o Teatro dos Leitores (*Readers Theater*). Nessa intervenção, os estudantes praticavam papéis teatrais por meio de *scripts*. A autora verificou que a estratégia utilizada melhorou consistentemente as habilidades de leitura dos participantes.

De outra parte, Hawkins *et al.* (2015), em estudo realizado com estudantes do 4º ano do EF, compararam a eficiência de dois métodos: a) leitura repetida, mediada por um adulto; b) escuta da própria leitura. No primeiro método, os participantes liam em voz alta uma passagem para um adulto que corrigia os erros apresentados na leitura. No segundo método, os participantes liam em voz alta e ouviam suas leituras, a partir de gravações em áudio, usando um MP3 *player*.

De acordo com os resultados do estudo, ambos os métodos apresentaram efeitos similares sobre a fluência e a capacidade de compreensão dos participantes. Entretanto, ao considerarem o tempo de instrução, os autores verificaram que o método mais eficiente foi aquele em que os participantes liam em voz alta e ouviam suas leituras.

Entre os estudos brasileiros, cita-se inicialmente o estudo de Mousinho *et al.* (2009), realizado com escolares no 2º ano do Ensino Fundamental. Foi utilizado o teste de *Pearson*. Houve correlação estatisticamente significativa entre a precisão de leitura, a velocidade e a compreensão de textos. As autoras brasileiras Kida, Chiari e Ávila (2010) elaboraram uma escala de avaliação das competências leitoras em quatro campos: a) Conhecimento de Letras e Relação Fono-grafêmica; b) Decodificação de Itens Isolados; c) Fluência de Leitura de Textos; e) Compreensão de Leitura. De acordo com as autoras, a Escala de Leitura elaborada mostrou-se confiável para mensurar o desempenho de estudantes de oito anos a 11 anos e 11 meses nas competências avaliadas.

Outro estudo brasileiro identificado foi realizado por Chang e Ávila (2014), que investigaram dois grupos de escolares (bons compreendedores e pobres compreendedores) dos últimos anos do Ciclo I e II do Ensino Fundamental (EF). O objetivo do estudo foi caracterizar o desempenho dos participantes em decodificação, compreensão leitora e habilidades subjacentes à leitura. Além das correlações entre as habilidades relacionadas à leitura, elas consideraram a ausência e a presença de prejuízos da compreensão leitora. O melhor desempenho em fluência de leitura foi realizado pelos bons compreendedores.

Andrade, Celeste e Alves (2019) investigaram o desenvolvimento da fluência leitora para verificar a evolução dessa habilidade no decorrer do 6º ao 9º ano. Os resultados indicaram que as taxas de fluência e acurácia em leitura aumentaram gradativamente com o avanço da escolaridade.

Cunha, Martins e Capellini (2017) mediram tempo, exatidão, velocidade e compreensão da leitura. As autoras verificaram que as dificuldades de fluência de leitura interferiram na compreensão leitora dos estudantes. Verificaram também que a decodificação precisa pode garantir a compreensão do que está sendo lido. Isso promove a adequação da velocidade, da acurácia e de uma prosódia apropriada, possibilitando que a atenção seja direcionada para os processos da compreensão da leitura. Embora o trabalho tenha sido realizado comparando-se estudantes “sem dificuldades de aprendizagem” com estudantes considerados com “dificuldades de aprendizagem” todos tinham acuidade visual, auditiva e desempenho cognitivo dentro dos padrões de normalidade. Por esse motivo, o trabalho não foi excluído deste estudo.

Bovo, Lima, Silva e Ciasca (2016) também realizaram a pesquisa com estudantes considerados com “dificuldades de aprendizagem”. Nos testes realizados, os

participantes se encontram dentro dos padrões normais para a idade. Além disso, participaram os estudantes que não apresentavam dificuldades em decodificação da leitura. Houve maiores correlações do desempenho em compreensão de leitura com a memória operacional, a fluência verbal e o controle inibitório.

Guaresí, Silva, Oliveira e Zamilute (2018) pesquisaram a relação entre a fluência e a compreensão leitora de estudantes, por meio do tempo de conversão da relação grafema-fonema e respostas escritas de questões abertas de compreensão. Os resultados mostraram que, quanto maior foi a compreensão leitora, menor foi o tempo de leitura. De acordo com o trabalho mencionado, a leitura fluente é condição para a compreensão.

De um modo geral, os estudos brasileiros apresentados nesta revisão ressaltaram que, além da habilidade metafonológica, existem outras habilidades que propiciam o desenvolvimento da competência leitora, como: a nomeação rápida e a memória de trabalho (MOUSINHO *et al.*, 2009; NASCIMENTO *et al.*, 2011; CHANG; AVILA, 2014; PULIESI; MALUF, 2014; PINTO; NAVAS, 2011). Entretanto, Kawano *et al.* (2011) investigaram parâmetros de fluência e os tipos de erros na leitura em voz alta de estudantes do 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os dados obtidos no estudo mostraram que os alunos que apresentaram os piores desempenhos na fluência leitora foram aqueles com dificuldades de leitura e de escrita.

Por último, é importante salientar mais uma vez que a leitura fluente compreende a capacidade para ler um texto com precisão, velocidade e prosódia (NRP, 2000; KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010). Contudo, a grande maioria dos estudos encontrados nesta revisão sistemática dá maior ênfase aos componentes precisão e velocidade (U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007h; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007g; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007f; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2007e; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010d; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2010c; CHIARI; ÁVILA, 2010; KAWANO *et al.*, 2011; NASCIMENTO *et al.*, 2011; PETSCHER; KIM, 2011; CHANG; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2013b; PAGAN; SÉNÉCHAL, 2014; U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2014a; KIDA; AVILA, 2014). Poucos são aqueles que estudaram diretamente a prosódia na leitura (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010; BENJAMIN; SCHWANENFLUGEL, 2010; PINTO; NAVAS, 2011; VEENENDAAL; GROEN; VERHOEVEN, 2015).

Todavia, a leitura com prosódia está diretamente relacionada à compreensão de textos, pois:

Embora a automaticidade seja fundamental para o desenvolvimento das crianças como leitores fluentes, ela não considera todos os aspectos da construção. Um segundo componente crítico da fluência de leitura é a capacidade de ler com prosódia; ou seja, com expressão ou entonação apropriada, associada à fraseologia que permite a manutenção do significado. (KUHN; SCHWANENFLUGEL; MEISINGER, 2010, p. 233, tradução nossa):

Por isso, a importância dos dois estudos apresentados a seguir. O primeiro, um estudo de intervenção, realizado por Pinto e Navas (2011), teve como participantes alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Durante a intervenção, foi aplicado o programa de estimulação de leitura, com ênfase na prosódia, composto por cinco sessões de 15 minutos cada. De acordo com as pesquisadoras, esse programa resultou em modificações relativas às médias da taxa de leitura, ao número de palavras lidas incorretamente e à qualidade da prosódia na leitura.

O segundo estudo foi realizado por Veenendaal, Groen e Verhoeven (2015). Os autores realizaram um estudo longitudinal com 99 estudantes do Ensino Fundamental, examinando o desempenho em consciência fonológica (fonologia segmental) e em leitura com prosódia (fonologia suprasegmental), no 4º e 5º anos, e de compreensão na leitura, no 6º ano. O estudo mostrou que ambos os fatores exerceram influência sobre a compreensão da leitura no 6º ano. O desenvolvimento da compreensão leitora dos estudantes do Ensino Fundamental é positivamente impactado, tanto pela fonologia segmental quanto pela suprasegmental.

A literatura trata a prosódia na leitura como indicativo da compreensão de textos, tendo em vista que ela está associada à fraseologia e, portanto, reflete a compreensão do significado do texto. Apesar disso, verifica-se uma escassez de estudos que investiguem as relações entre todos os componentes da fluência (precisão da decodificação, velocidade e prosódia) e a compreensão leitora.

Conclusão

Existe considerável suporte teórico para sustentar a hipótese de que a fluência na leitura é uma variável que compõe as habilidades necessárias à compreensão leitora.

Nesse contexto, foi proposta a realização desta revisão sistemática com o objetivo de analisar pesquisas cujo cerne de estudos tenha sido a fluência leitora e sua influência na compreensão de textos por estudantes do Ensino Fundamental.

Os artigos analisados permitem que se chegue a conclusões importantes, no que se refere à relação entre fluência na leitura e compreensão leitora (compreensão de textos). Inicialmente, destaca-se o fato de que os estudos apresentam evidências empíricas que corroboram a hipótese de que a fluência na leitura contribui para a compreensão de textos.

Entre esses estudos, encontram-se os que demonstram correlações estatisticamente significativas entre a fluência na leitura e a compreensão de textos, embora o nível e significância da relação entre a fluência da leitura oral e a compreensão leitora tenham apresentado variações, em função do escore de fluência na leitura oral dos leitores. Um dos estudos publicados em português (MOUSINHO *et al.*, 2009) mostrou que, desde o 2º ano do Ensino Fundamental, é possível verificar correlações entre a compreensão leitora e o padrão, a velocidade e a precisão de leitura.

Tais estudos indicam, de forma sistemática, a fluência na leitura como componente fundamental para a compreensão leitora, visto que a capacidade de ler rapidamente, eficazmente e com expressividade, correlaciona-se positivamente com a compreensão de textos. Além disso, os estudos de intervenção comprovam que os participantes de intervenções para o desenvolvimento da fluência em leitura apresentaram, ao final da intervenção, maior desempenho em compreensão leitora do que os não participantes das intervenções.

Contudo, quando se focalizam os diferentes componentes da fluência na leitura (precisão, velocidade e prosódia), verifica-se que a grande maioria dos estudos investigam a precisão e a velocidade de leitura, analisando como elas se relacionam com a compreensão leitora. Dessa forma, a prosódia – defendida por alguns autores como o elemento da fluência mais diretamente relacionado à compreensão leitora – é bem menos investigada. Além disso, é possível verificar que os estudos não investigaram todas as combinações possíveis entre os diversos componentes da fluência (velocidade, precisão e prosódia) e os diferentes níveis de compreensão textual – principalmente a compreensão literal e a inferencial. Nesse sentido, a possibilidade de uma relação causal entre o desempenho, nos diferentes componentes da fluência na leitura (precisão, velocidade e prosódia), e os níveis de compreensão leitora precisa ser mais bem estudada.

No que se refere à avaliação da leitura, identificou-se, no contexto nacional, a publicação de uma Escala de Leitura que, entre os campos da competência leitora, inclui a “Fluência de Leitura de Textos”. Isso confirma a importância dada à fluência como elemento integrante de um constructo mais amplo, que é a Compreensão de Textos.

No conjunto dos trabalhos analisados, encontram-se ainda aqueles que se reportam a estratégias para o desenvolvimento da fluência em leitura. Entre as propostas apresentadas, destaca-se a repetição da leitura – método que leva os alunos a relerem o texto por mais de uma vez. Quanto às estratégias de repetição da leitura, utilizadas nos estudos pesquisados, destacam-se: a) repetição da leitura, após correção/mediação do adulto; b) repetição da leitura, após a escuta da própria leitura gravada; c) teatro de leitores, no qual os estudantes desempenham diferentes papéis teatrais, lendo os *scripts*.

Ademais, por meio da análise das produções, foi possível constatar que, dos 64 trabalhos selecionados, 25 foram realizados utilizando intervenção. Dentre esses, apenas o estudo de Pinto e Navas (2011) foi realizado no cenário brasileiro. Verificou-se também que, no Brasil, ainda há uma lacuna, no que diz respeito aos programas de intervenção que promovam a fluência na leitura, em seus diferentes componentes (precisão, velocidade e prosódia), com vistas a obter maior proficiência leitora dos participantes.

Acredita-se que os resultados positivos, em termos de aumento da competência leitora, demonstrados pelos estudos de intervenção publicados, devam servir de incentivo para o aumento das pesquisas nacionais nessa área. O conhecimento produzido nesses estudos poderá subsidiar novas práticas pedagógicas e, consequentemente, contribuir para a diminuição da defasagem dos alunos brasileiros em compreensão leitora.

Assim, com base no fato de que a fluência de leitura é constituída a partir da conjugação de três elementos – precisão da decodificação, velocidade de leitura e prosódia – faz-se necessário que estudos brasileiros futuros, além de abordarem a capacidade de decodificação e a velocidade de leitura, discutam a capacidade de ler com prosódia, pois ela pode possibilitar aos estudantes brasileiros um maior desempenho na compreensão leitora.

Referências

- ALMEIDA, V. Pausas preenchidas e domínios prosódicos: evidências para a validação do descritor fluência em um teste de proficiência oral em língua estrangeira. **Revista Alfa**, São Paulo, v. 53, n.1, p. 167-193, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/download/1683/1364/4199>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- ANDRADE, A. J. L de; CELESTE, L. C.; ALVES, L. M. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. **Audiol., Commun. Res.**, São Paulo, v. 24, e1983, 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-6431-2018-1983>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/acr/v24/2317-6431-acr-24-e1983.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BAKER, D. L. *et al.* Effect of reading comprehension on passage fluency in Spanish and English for second-grade English learners. **School Psychology Review**, v. 40, n. 3, p. 331-351, 2011. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ962055>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- BASARAN, M. Reading fluency as an indicator of reading comprehension. **Educational Sciences: Theory & Practice**, v. 13, n. 4, p. 2287-2290, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2013.4.1922>. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1027694.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- BENJAMIN, R. G.; SCHWANENFLUGEL, P. J. Text complexity and oral reading prosody in young readers. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 4, p. 388-404, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.4.2>. Disponível em: <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/RRQ.45.4.2>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BOVO, E. B. P; LIMA, R. F. de; SILVA, F. C. P. da; CIASCA, S. M. Relações entre as funções executivas, fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de aprendizagem. **Psicopedagogia**, v. 33, n. 102, p. 272-282, 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862016000300006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 ago. 2018.
- BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. 2. ed. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em: 07 ago. 2019.
- BURNS, M. K. *et al.* Minimum reading fluency necessary for comprehension among second-grade students. **Psychology in the Schools**, v. 48, n. 2, p. 124-132, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1002/pits.20531>. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/pits.20531>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CARDOSO-MARTINS, C.; NAVAS, A. N. O papel da fluência de leitura de palavras no desenvolvimento da compreensão da leitura: um estudo longitudinal. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 62, p. 17-32, dez., 2016. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400017&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 19 jul. 2018.

CHANG, E. M.; AVILA, C. R. B. de. Compreensão leitora nos últimos anos dos ciclos I e II do Ensino Fundamental. **CoDAS**, v. 26, n. 4, p. 276-285, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2317-1782/201420130069>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2317-17822014000400276&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2019.

CLEMENS, N. H.; SHAPIRO, E.S.; WU, J-Y; TAYLOR, A. B.; CASKIE, G.L. Monitoring earlier first-grade reading progress: A comparison of two measures. **Journal of learning Disabilities**, v. 47, p. 254-270, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022219412454455>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22941462/>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CLEMENTI, L. B. Readers' theater: a motivating method to improve reading fluency. **Phi Delta Kappan**, v. 91, n. 5, p. 85-88, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009100524>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/003172171009100524>. Acesso em: 19 ago. 2018.

CUNHA, V. L. O.; MARTINS, M. A.; CAPELLINI, S. A. Relação entre fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 33, p. 1-8, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e33314>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-37722017000100313&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 jul. 2018.

DUESBERY, L.; JUSTICE, P. Effects of an Elementary Language Arts Unit on Critical Thinking, Reading, and Writing. **Journal of Education and Practice**, v. 6, n. 1, p.148-155, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1083770>. Acesso em: 19 jul. 2018.

GIBSON, L. Jr.; CARTLEDGE, G.; KEYES, S. E. A Preliminary Investigation of Supplemental Computer-Assisted Reading Instruction on the Oral Reading Fluency and Comprehension of First-Grade African American Urban Students. **Journal of Behavioral Education**, v. 20, n. 4, p. 260-282, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1007/S10864-011-9136-7>. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Preliminary-Investigation-of-Supplemental-Reading-Gibson-Cartledge/810f255499702946e9eb6f605f71e36d69b49bb9>. Acesso em: 19 set. 2018.

GUARESI, R.; SILVA, D.V.; OLIVEIRA, E.S.D. de; ZAMILUTE, H. G. Relação entre fluência e compreensão leitora em estudantes de 4.º e 5.º anos do Ensino Fundamental. **SIGNO**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 77, p. 43-52, 2018. DOI: [10.17058/signo.v43i77.11505](https://doi.org/10.17058/signo.v43i77.11505). Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/11505/pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

HALE, A. *et al.* Comparing comprehension following silent and aloud reading across elementary and secondary students: Implication for curriculum-based measurement. **Behavior Analyst Today**, v. 8, n. 1, p. 9-23, 2007. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ800965>. Acesso em: 19 jul. 2018.

HAWKINS, R. *et al.* Comparing the efficiency of repeated reading and listening-while-reading to improve fluency and comprehension. **Education & Treatment of Children**, v. 38, n. 1, p. 49-70, 2015. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1070168>. Acesso em: 19 jul. 2018.

HUDSON, R. F.; LANE, H. B.; PULLEN, P. C. Reading Fluency Assessment and Instruction: What, Why, and How? **Reading Teacher**, v. 58, n. 8, p. 702-714, maio 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.1598/RT.58.8.1>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ684440>. Acesso em: 19 jul. 2018.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Aplicação do Pisa 2018 termina com cerca de 13 mil estudantes avaliados**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/aplicacao-do-pisa-2018-termina-com-cerca-de-13-mil-estudantes-avaliados/21206. Acesso em: 19 jul. 2018.

KAWANO, C. E. *et al.* Parâmetros de fluência e tipos de erros na leitura de escolares com indicação de dificuldades para ler e escrever. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 16, n. 1, p. 9-18, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342011000100004>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-80342011000100004. Acesso em: 19 ago. 2018.

KIDA, A. S. B.; CHIARI, B. M.; ÁVILA, C. R. B de. Escala de leitura: proposta de avaliação das competências leitoras. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 15, n. 4, p. 546-53, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342010000400012>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-80342010000400012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 ago. 2018.

KOCAARSLAN, M; ERGÜN, A. Evaluating Year-end Oral Reading Records of first graders in terms of prosody proficiency. **Journal of Education and training Studies**, Turkey, v 5, n. 1, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v5i1.1948>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1122597>. Acesso em: 19 jul. 2018.

KUHN, M. R.; SCHWANENFLUGEL, P. J.; MEISINGER, E. B. Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. **Reading Research Quarterly**, v. 45, n. 2, p. 232-253, 2010. DOI: <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ880112>. Acesso em: 19 jul. 2018.

MALUF, M. R. O psicólogo Escolar e a Alfabetização. In: MARTÍNEZ, A. M. (org.) **Psicologia escolar e compromisso social**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MOUSINHO, R. *et al.* Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do Ensino Fundamental. **Revista Psicopedagogia**, v. 26, n. 79, p. 48-54, 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-84862009000100007. Acesso em: 20 set. 2018.

MUNGER, K. A. *et al.* Does the Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills Next Assessment Take a "Simple View" of Reading? **Educational Assessment**, v. 19, n. 3, p. 204-228, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/10627197.2014.934609>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1035777>. Acesso em: 19 jul. 2018.

NASCIMENTO, T. A. *et al.* Fluência e compreensão leitora em escolares com dificuldades de leitura. **J. Soc. Bras. Fonoaudiol.**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 335-343 Dec. 2011. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2179-64912011000400008>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2179-64912011000400008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

NATIONAL READING PANEL. **Report of the National Reading Panel: Reports of the the subgroups**. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.

OAKHILL, J.; CAIN, K.; ELBRO, C. **Understanding and teaching reading comprehension: a handbook**. New York: Routledge, 2015.

OCDE. **Education at a Glance 2012**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2012.

OCDE. **Education at a Glance 2016**: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. 2015.

PAGAN, S.; SÉNÉCHAL, M. Involving parents in a summer book reading program to promote reading comprehension, fluency, and vocabulary in grade 3 and grade 5 children. **Canadian Journal of Education**, v. 37, n. 2, p. 1-31, 2014. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057959.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

PAIGE, D. D. *et al.* Interpreting the Relationships Among Prosody, Automaticity, Accuracy, and Silent Reading Comprehension in Secondary Students. **Journal of Literacy Research**, v. 46, n. 2, p. 123-156, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/1086296X14535170>. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1039751>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PATTON, B. *et al.* The comparative effect of fluency instruction with and without a comprehension strategy for elementary school students. **International Journal of Special Education**, v. 25, n. 2, p. 100-112, 2010. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ890589>. Acesso em: 19 jul. 2018.

PETSCHER, Y.; KIM, Y. S. The utility and accuracy of oral reading fluency score types in predicting reading comprehension. **J Sch Psychol.**, v. 49, n. 1, p.107-29, 2011. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.09.004>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0022440510000646>. Acesso em: 20 set. 2018.

PINTO, J. C. B. R.; NAVAS, A. L. G. P. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. *Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. Soc. Bras. Fonoaudiol.*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 21-26, mar. 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2179-64912011000100007>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2179-64912011000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

PULIESI, S.; MALUF, M. R. A fluência e sua importância para a compreensão da leitura. *Psico-USF (Impresso)*, v. 19, p. 467-475, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-82712014019003009>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-82712014000300010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 set. 2018.

RASINSKI, T., RUPLEY, W., & NICHOLS, W. Two essential ingredients: Phonics and fluency getting to know each other. *The Reading Teacher*, v. 62, n. 3, p. 57-260, 2008. DOI: <https://10.1598/RT.62.3.7>. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/237973009_Two_Essential_Ingredients_Phonics_and_Fluency_Getting_to_Know_Each_Other. Acesso em: 22 ago. 2019.

RASINSKI, T. *et al.* The Relationship Between a Silent Reading Fluency Instructional Protocol on Students' Reading Comprehension and Achievement in an Urban School Setting. *Reading Psychology*, v. 32, p. 75-97, 2011. DOI: <https://10.1080/02702710903346873>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26347186/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

RIBEIRO, I. *et al.* Beyond word recognition, fluency, and vocabulary: The influence of reasoning on reading comprehension. *Australian Journal of Psychology*, v. 68, n. 2, 107-115. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1111/ajpy.12095>. Disponível em: <https://aps.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ajpy.12095>. Acesso em: 05 ago. 2019.

SALLES, J. F.; PARENTE, M. A. M. P. Compreensão textual em alunos de segunda e terceira séries: uma abordagem cognitiva. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n.1, p. 71-80, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-294X2004000100009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v9n1/22383.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2019.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. Tradução: Daisy Vaz de Moraes, 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SPEAR-SWERLING, L. Children's reading comprehension and oral reading fluency in easy text. *Reading and Writing*, v. 19, p. 199-220, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11145-005-4114-x>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-005-4114-x>. Acesso em: 20 ago. 2019

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION - INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCES. What Works Clearinghouse. Open Court Reading. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, out. 2014a.

_____. What Works Clearinghouse. Read Naturally®. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, jul. 2013b.

_____. What Works Clearinghouse. Corrective Reading. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, set. 2010c.

_____. What Works Clearinghouse. Fast ForWord®. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, set. 2010d.

_____. What Works Clearinghouse. Write & Type! **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, maio 2007e.

_____. What Works Clearinghouse. Accelerated Reader/Reading Renaissance. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**. abr. 2007f.

_____. What Works Clearinghouse. Stepping Stones to Literacy. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, jun. 2007g.

_____. What Works Clearinghouse. Reading Mastery1/SRA/McGraw-Hill. **Washington, DC: Institute of Education Sciences**, set. 2007h.

VEENENDAAL, N. J.; GROEN, M. A.; VERHOEVEN, L. The Contribution of Segmental and Suprasegmental Phonology to Reading Comprehension. **Reading Research Quarterly**, v. 51, n. 1, p. 55-66, 2015. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4991552/>. Acesso em: 05 ago. 2019.

VIANA, F. L. *et al.* Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica. **Exedra. Português: Investigação e Ensino**. n. temático, p. 447-465, dez. 2012. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/34996>. Acesso em: 05 ago. 2019.

WEBB, A. N.; RULE, A. C. Effects of Teacher Lesson Introduction on Second Graders' Creativity in a Science/Literacy Integrated Unit on Health and Nutrition. **Early Childhood Education Journal**, v. 42, p. 351-360, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10643-013-0615-4>. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10643-013-0615-4>. Acesso em: 20 dez. 2018.

WOOD, D. E. Modeling the relationships between cognitive and reading measures in third and fourth grade children. **Journal of Psychoeducational Assessment**, n. 27, p. 96-112, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1177/0734282908323609>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2009-04895-002>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Recebido: 13/12/2019.

Aceito: 19/10/2020.

Publicado: 27/01/2021.