

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ-UESPI**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS E LETRAS-CCHL CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS -**  
**PORTUGUÊS CAMPUS POETA TORQUATO NETO**

**MARIA IVONILDE SANTOS SILVA**

**A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO**  
**FUNDAMENTAL**

**TERESINA**

**2025**

MARIA IVONILDE SANTOS SILVA

**A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA NO ENSINO  
FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) campus Poeta Torquato Neto, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Licenciada em Letras Português.

ORIENTADORA: Profa. Dra. Norma Suely Campos Ramos.

TERESINA

2025

S586r Silva, Maria Ivonilde Santos.

A relação entre fluência e compreensão leitora no ensino fundamental / Maria Ivonilde Santos Silva. - 2025.  
66 f.: il.

Monografia (graduação) - Licenciatura em Letras - Português,  
Universidade Estadual do Piauí, 2025.

"Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Norma Suely Campos Ramos".

1. Fluência leitora. 2. Compreensão textual. 3. Rotas de  
leitura. 4. Estratégias de leitura. 5. Educação básica. I. Ramos,  
Norma Suely Campos . II. Título.

CDD 468.4

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI  
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecário) CRB-3<sup>a</sup>/1637

### **AGRADECIMENTOS**

A concretização deste trabalho só foi possível graças à colaboração e apoio de diversas pessoas e da instituição. Expresso minha profunda gratidão a:

Deus, pela constante presença em todos os momentos da minha vida e por me conceder a força necessária para jamais desistir. Meu cônjuge, Gerisvaldo Pires de Sousa Filho, pelo apoio incondicional, incentivo e por ser um pilar de força durante toda a jornada. Minha sogra, Célia Maria; a amiga Socorro, que se tornou uma irmã neste período; e, claro, à minha mãe, que, mesmo distante, não deixou por um segundo de emanar positividade e boas vibrações. Aos meus colegas de turma, pela constante troca de apoio e companheirismo mútuo. À minha orientadora, Professora Norma Suely, pela orientação precisa, paciência e dedicação que foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores do curso, que, com seus ensinamentos, contribuíram significativamente para a minha formação e para o alcance desta importante etapa acadêmica.



## LISTAS

### LISTAS DE IMAGENS

|   |    |
|---|----|
| Imagem 1- Grupos interagindo.....   | 19 |
| Imagem 2- Arte gráfica de uma professora lendo para a turminha.....                           | 22 |
| Imagem 3- Foto de uma professora em sala de aula lendo em uma biblioteca para a turminha..... | 22 |
| Imagem 4- Códigos com letras e números.....   | 27 |

### LISTA DE SIGLAS

|  |    |
|--|----|
| 1- Brasil (BRA) Argentina (ARG) Colômbia (COL) Chile (CHI) Finlândia (FIN).... | 10 |
|--|----|

### LISTA DE QUADROS

|  |    |
|--|----|
| Quadro 1-Dados gerais do nível de leitura divulgado pelo CAEd..... | 09 |
| Quadro 2- Leitura.....   | 16 |
| Quadro 3- Identificação e significado.....                         | 16 |
| Quadro 4- Estratégia de fluência em leitura.....                   | 49 |
| Quadro 5- Compreensões.....  | 51 |
| Quadro 6- <i>Corpus</i> .....                                      | 55 |

### LISTA DE DIAGRAMAS

|   |    |
|---|----|
| Diagrama 1- Rota fonológica.....                      | 26 |
| Diagrama 2- Rota lexical.....                         | 27 |
| Diagrama 3- Leitor iniciante.....                     | 33 |
| Diagrama 4- Leitor interativo.....                    | 33 |
| Diagrama 5- Visão geral da estratégia de leitura..... | 37 |
| Diagrama 6- Leitura e escrita.....                    | 38 |
| Diagrama 7- Leitor estratégico.....                   | 38 |

## RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetiva analisar a relação de interdependência entre o desenvolvimento da fluência e a aquisição da compreensão leitora no contexto do Ensino Fundamental. O estudo é motivado pela crise de proficiência leitora no Brasil, evidenciada pelo aumento alarmante de pré-leitores e analfabetos funcionais nos dados de avaliações externas (SAEB/CAEd). Ancorado em uma pesquisa bibliográfica que explora a Concepção da Leitura e o Modelo de Dupla Rota, este trabalho argumenta que a fluência é a condição facilitadora para a compreensão. A fluência é definida pelos seus componentes de Precisão, Velocidade e Prosódia (Vieira, 2019). O domínio desses componentes leva à automatização da decodificação por meio do uso eficiente da Rota Lexical, o que é crucial para liberar a capacidade cognitiva do leitor. Com a decodificação automatizada, o leitor consegue direcionar sua atenção e seus recursos mentais para a mobilização de estratégias de alto nível – como inferir, monitorar a coerência e sintetizar o texto –, conforme as diretrizes de Isabel Solé (1998). O estudo conclui que a ausência do desenvolvimento pleno da fluência atua como um obstáculo cognitivo que impede a aplicação eficaz das estratégias, travando o acesso ao significado pleno e crítico do texto. Portanto, o investimento no ensino explícito da fluência e de suas estratégias é um desafio didático urgente e fundamental para garantir a proficiência leitora.

Palavras-chave: Fluência Leitora; Compreensão Textual; Rotas de Leitura; Estratégias de Leitura; Educação Básica.

## ABSTRACT

The present course completion paper (TCC) aims to analyze the interdependent relationship between the development of **fluency** and the acquisition of **reading comprehension** in the context of Basic Education. The study is motivated by the reading proficiency crisis in Brazil, evidenced by the alarming increase in pre-readers and functional illiterates in external assessment data (SAEB/CAEd). Anchored in bibliographic research that explores the Conception of Reading and the **Dual-Route Model**, this work argues that fluency is the facilitating condition for comprehension. Fluency is defined by its components: **Accuracy, Speed, and Prosody** (Vieira, 2019). The mastery of these components leads to the **automatization of decoding** through the efficient use of the **Lexical Route**, which is crucial for liberating the reader's cognitive capacity. With automated decoding, the reader can direct their attention and mental resources toward mobilizing high-level strategies—such as inferring, monitoring coherence, and synthesizing the text—in accordance with Isabel Solé (1998) guidelines. The study concludes that the absence of the full development of fluency acts as a **cognitive obstacle** that prevents the effective application of strategies, blocking access to the full and critical meaning of the text. Therefore, investment in the explicit teaching of fluency and its strategies is an urgent and fundamental didactic challenge for ensuring reading proficiency.

**Keywords:** Reading Fluency; Text Comprehension; Reading Routes; Reading Strategies; Basic Education.

## SUMÁRIO

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PROCESSO DE DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....</b> | <b>13</b> |
| 2.1 A Relevância e o Processo de Desenvolvimento da Leitura na educação básica .....                 | 18        |
| 2.2 A Compreensão Leitora: Concepções, Modelos, Processos e Níveis .....                             | 23        |
| 2.2.1 Modelo de dupla rota .....   | 25        |
| 2.2.2 Níveis e modelos de compreensão da leitura: modelo ascendente, descendente e interativo .....  | 28        |
| 2.3 Fatores que Interferem no Processo de Compreensão Leitora .....                                  | 34        |
| 2.4 Estratégias de Leitura: O Papel do Leitor Ativo .....  | 36        |
| <b>3 FLUÊNCIA LEITORA: DIMENSÕES, DESENVOLVIMENTO E RELEVÂNCIA .....</b>                             | <b>40</b> |
| 3.1 O Contexto Histórico e a Consolidação Científica da Fluência .....                               | 40        |
| 3.2 Os três componentes da fluência na leitura: Precisão, Velocidade e Prosódia .....                | 41        |
| 3.3 Fluência e Consciência fonológica .....  | 45        |
| 3.4 A fluência como uma ponte para a compreensão de textos .....                                     | 46        |
| 3.5 Estratégias para desenvolvimento da fluência .....   | 48        |
| <b>4 QUAL A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO? .....</b>  | <b>50</b> |
| <b>5 METODOLOGIA .....</b>   | <b>54</b> |
| 5.1 Natureza e Abordagem da Pesquisa .....   | 54        |
| 5.2 Fontes de Pesquisa e Critérios de Seleção .....  | 54        |
| 5.2.1 Corpus .....   | 55        |



|  |           |
|--|-----------|
| 5.2.2 Análise e Categorização do Material .....                          | 56        |
| <b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....</b>                                    | <b>58</b> |
| 6.1 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação .....          | 58        |
| 6.2 A Interdependência Funcional: Fluência e Automatismo .....           | 58        |
| 6.2.1 Prosódia como Evidência e Indicador de Sentido .....               | 58        |
| 6.2.2 Implicações Pedagógicas: O Foco na Estratégia de Intervenção ..... | 59        |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                      | <b>60</b> |
| <b>8 REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>62</b> |

## INTRODUÇÃO

O ato de ler é uma prática social. O domínio da língua, garantido por essa prática, é um direito essencial que capacita o indivíduo a participar ativamente das esferas sociais e a intervir em questões cívicas, como o processo de tomada de decisões. É um erro presumir que todos estão aptos às práticas sociais. O processo decisório, na verdade, é complexo. Para tomar qualquer decisão, o indivíduo precisa, em primeiro lugar, compreender a comunicação do que está em jogo, seja em uma simples conversa ou para exercer o direito à cidadania, elegendo as pessoas que irão comandar o nosso país. Por exemplo.

Um ponto crítico é a existência de indivíduos analfabetos funcionais. Estes são aqueles que têm acesso à educação, mas que, por algum motivo, não conseguiram desenvolver de maneira plena as habilidades de leitura. Essa falha acarreta fracasso na ascensão social e na vida em sociedade. A carência de investimentos consistentes na escolarização brasileira frequentemente resulta na formação de uma sociedade com baixos níveis de letramento e de leitores autônomos.

Desse modo, a leitura é fator de inclusão, como também de exclusão. Nesse sentido, o ato de decidir e argumentar se torna limitado para quem não é plenamente alfabetizado, pois as habilidades de leitura exigem análises, pesquisas e comparação de informações, o que remete diretamente à fluência e à compreensão.

Esta dissociação entre uma boa decodificação e uma compreensão prejudicada é um fenômeno real e documentado na literatura nacional. Um estudo com alunos do Ensino Fundamental identificou que até 17% da amostra se enquadrava no perfil de maus compreendedores (alto desempenho na leitura de palavras e baixo na compreensão leitora). Tal dado, encontrado em pesquisa realizada por Corso, Sperb e Salles (2013), reforça a urgência em direcionar o olhar pedagógico para os fatores que vão além da simples decifração.

O desenvolvimento da fluência na leitura é um fator primordial para a superação desse desafio. A fluência é definida como a capacidade de ler bem, sem errar de maneira ágil (precisão, automatismo e prosódia), sem esforço ou trocas banais durante a leitura e, claro, com expressividade (Rasinski, 2003).

Em essência, ter fluência significa ler sem esforço excessivo na decodificação, permitindo que os recursos cognitivos do leitor sejam direcionados integralmente para a construção do significado e, conseqüentemente, para a compreensão leitora. A proficiência leitora, no entanto, não é uma habilidade que se esgota no ciclo de alfabetização. Conforme apontam Siqueira; Freitas (2011, p. 196), "as atividades de leitura e escrita continuam sendo desenvolvidas durante todo o ensino formal".

Mas, a realidade desse contínuo nas atividades educacionais é a de que, na prática há uma interrupção ou esses processos são negligenciados, pois, estabelecimentos educacionais não asseguram o domínio pleno dessas habilidades cognitivas (decodificação automatizada e velocidade) resultando em indivíduos que têm ou tiveram acesso à educação, mas que, por algum motivo, não conseguiram desenvolver de maneira plena as habilidades de leitura, ou, em muitos casos, uma falta de foco em habilidades essenciais para a leitura proficiente ao longo da Educação Básica, como a fluência.

A complexidade do problema é evidenciada pelos resultados de avaliações externas, como o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), e testes de fluência internos, como os aplicados pela SEMEC (Secretaria Municipal de Educação do Piauí) em suas unidades de ensino. Conforme o Quadro 4 dos arquivos divulgados pelo CAEd/UFJF (2019; 2022). Essa defasagem é crítica: a rede municipal registrou um aumento alarmante de pré-leitores, saltando de 53,2% em 2019 para 73,1% em 2022. Tais avaliações mostram que muitos estudantes avançam na escolarização sem ter atingido um patamar significativo de compreensão e fluência, o que confirma que a progressão de série não está acompanhada pela consolidação do aprendizado essencial, o quadro (01) resultado geral:

Quadro 4. Resultado geral - Compreensão

| Ano  | Escola   | Desempenho (B) | Alunos avaliados | Porcentagem |
|------|----------|----------------|------------------|-------------|
| 2019 | Paulista | 14,4%          | 117,947 alunos   | 16,8%       |
|      | Almeida  | 11,1%          | 160,402 alunos   | 12,7%       |
|      | Barcelos | 8,8%           | 70,777 alunos    | 12,2%       |
| 2022 | Paulista | 22,4%          | 117,947 alunos   | 24,4%       |
|      | Almeida  | 17,2%          | 160,402 alunos   | 14,1%       |
|      | Barcelos | 15,5%          | 70,777 alunos    | 24,1%       |

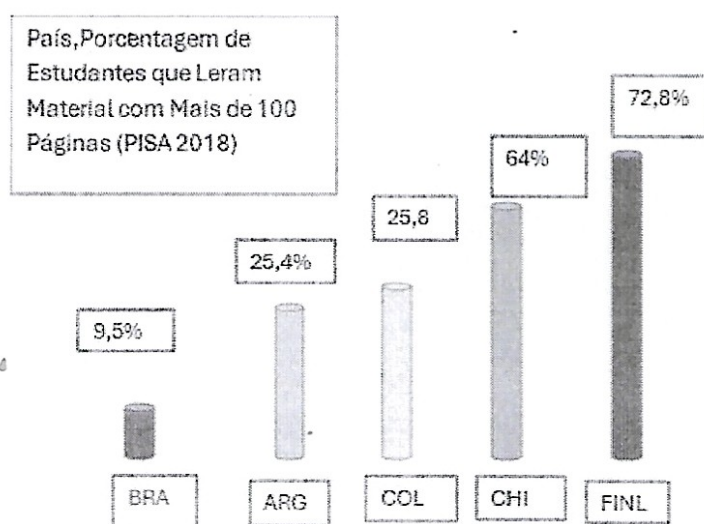
Fonte: CAEd/UFJF



<sup>1</sup>Os dados citados provêm do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd). Ressalta-se que a denominação "quadro" utilizada pelo CAEd refere-se, neste contexto, a uma apresentação de dados organizada em linhas e colunas, contendo informações numéricas e percentuais (o que é comumente denominado **tabela**).

A pouca fluência leitora é, inclusive, apontada como um dos principais fatores de impacto no desempenho de bons leitores. Essa lacuna se torna particularmente crítica na transição do 6º ao 9º ano (Ensino Fundamental II), etapa em que os alunos são expostos a textos de maior complexidade e a uma gama maior de gêneros discursivos. A falta de fluência e o baixo volume de leitura no Brasil comprometem o sucesso na aprendizagem em todas as disciplinas e impedem o desenvolvimento pleno do letramento e do pensamento crítico. Estudos relacionados com o volume de leitura mostram o Brasil com menor índice: "66% dos alunos brasileiros não leem textos com mais de dez páginas, diz estudo", conforme os números apresentados no gráfico 01, cuja fonte é a CNN Brasil.

Gráfico 01



Fonte: adaptado pela autora de <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/66-dos-alunos-brasileiros-nao-leem-textos-com-mais-de-dez-paginas-diz-estudo/> acesso em 21/10/2025

O gráfico 01 mostra bem quem pode ser um dos principais agentes que contribui para as dificuldades de compreensão de texto: a limitada experiência em leitura por conta do baixo nível de frequência em leitura. Além disso, destaca o percentual de leitura que o

Brasil lidera negativamente. Inclusive, a pouca fluência afeta o interesse pela leitura, pois, como a maior parte dos estudantes não tem proficiência, eles acabam por desistir da leitura.

Cabe ressaltar que fluência e proficiência são processos distintos, mas ambas são alcançadas através da frequência em leitura, assim como a compreensão, que pode ser atingida a partir da fluência. O fato é que estes desafios afastam cada vez mais estudantes do cenário educacional e, por consequência, a limitação social em vários aspectos.

Outra questão tem a ver com o desempenho dos estudantes em avaliações nacionais de leitura e a carência de evidências sobre o tema que justificam a presente pesquisa, que visa aprofundar a discussão sobre a interdependência entre fluência e compreensão leitora no Ensino fundamental. A pergunta central que guia esta pesquisa é: De que forma a fluência na leitura impacta a compreensão leitora no Ensino fundamental? Que relação é possível estabelecer entre fluência e compreensão leitora?

Para tanto, o objetivo geral deste trabalho é conhecer a relação entre fluência e compreensão leitora, destacando sua relevância para a continuidade do processo de escolarização e de letramento ao longo da vida. Pois as limitações ou dificuldades de compreensão ocorrem porque ser alfabetizado não é somente saber ler e escrever, como era tido anteriormente.

Esta concepção mudou com o tempo e com os avanços de pesquisas na área da psicogênese linguística e da ciência neurológica. Alfabetização, assim como a leitura, vai muito além dessas simples tarefas primárias. Esta é, na verdade, apenas uma das habilidades iniciais que fazem parte da aprendizagem. O que se almeja é a superação e a evolução para formarmos leitores autônomos e que de fato consigam exercer toda a cidadania, participar dos movimentos culturais etc. Consequentemente, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

1. Primeiramente, apresentar concepções da leitura e compreensão, esclarecendo aspectos relevantes para a formação do leitor fluente e eficaz.
2. Em seguida, discutir sobre a importância da fluência para a compreensão leitora, destacando os fatores que favorecem o seu desenvolvimento e que devem ser trabalhados no processo de ensino da leitura.



3. Por fim, relacionar fluência e compreensão leitora e apresentar aspectos de destaque para o processo de ensino-aprendizagem.

Em outras palavras, a alfabetização plena é o pré-requisito para o exercício efetivo da cidadania. Nesse contexto, a leitura é o cerne de todas as práticas sociais e deve ser sempre objetiva, reflexiva e compreensiva, e não um mero "ler por ler". Diante do exposto, é fundamental aprofundar os olhares para as questões que envolvem leitura e compreensão, levando em conta primeiramente entender como a criança aprende e depois o que a fluência leitora possibilita para a compreensão.

## 2 A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO PROCESSO DE DECODIFICAÇÃO À CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

A leitura é um processo amplo, complexo e vai além da decodificação das palavras, o leitor percorre um longo caminho até chegar na construção do sentido, porque o sujeito mobiliza várias habilidades dentro de um contexto durante o ato de leitura, este envolve tanto o ambiente, quanto as capacidades cognitivas (organização das ideias). Siqueira; Freitas (2011, p.198), afirmam que: "A leitura é uma habilidade das mais complexas, pois envolve fatores orgânicos, socioculturais, afetivos, pedagógicos, linguísticos e cognitivos, que interagem de diferentes modos".

Inicialmente, a habilidade leitura era concebida por dois processos indissociáveis, mas distintos: o reconhecimento de palavras e sons (a **decodificação**) e a capacidade que o leitor tinha de produzir sentidos a partir do código reconhecido (**compreensão**) (Siqueira; Freitas, 2011).

Mas, conforme os estudos avançam, outras concepções de leitura são levadas em conta, como o interacionismo. Nessa perspectiva, a leitura é entendida como um processo interativo que permite ao leitor utilizar vários conhecimentos da língua e construir o sentido do texto. O sentido não está no texto, mas é construído pelo sujeito na interação com ele. Para isso, o leitor aciona competências como o conhecimento prévio, o linguístico e o textual. Porém, para Kleiman (2004), sem o engajamento desses conhecimentos, a compreensão não é possível.

A autora destaca todas essas questões em seu livro *Texto e Leitor "aspectos cognitivos da leitura"*, 2004. levanta ainda as discussões acerca da comunidade em um movimento comunicativo ativo denominado por ela de "natureza interativa" e "compensatória" da compreensão, em que o leitor ativa esses diferentes tipos de conhecimentos para superar falhas momentâneas na leitura.

A língua é a essência de um povo: sua cultura, seus modos, todo o seu cerne reside principalmente nela. Sem esse domínio, o indivíduo não é nada. É a língua, a origem e o modo de viver, que o fazem ser humano – ser "mano". Como viver em um mundo sem o domínio da própria língua? Sem compreender os textos em sua linguagem, portanto, é o

mesmo que estar em meio a uma multidão e sentir-se sozinho: estar em um completo vazio. Conforme a autora a leitura não é apenas um ato cognitivo, mas também social.

Nesse contexto, para construir o sentido o leitor usa a multiplicidade de processos cognitivos revelados pela compreensão, ou seja, compreensão é um processo relacional e a mente organiza a informação. A leitura vai além do simples entendimento de palavras ou figuras e da própria capacidade mental, pois a vida em sociedade é um reflexo do cenário cultural de cada indivíduo e tudo isso colabora para a significação de sentido ou a própria compreensão do texto.

Chartier (1995) também discute sobre esse sentido amplo da construção de sentido, o autor alega que:

Devemos lembrar que a leitura tem uma história e uma sociologia. É, pois, necessário reconstruir as competências, as técnicas, as convenções, os hábitos, as práticas próprias a cada comunidade de leitores (ou leitoras). Deles depende também a significação que, em determinado momento ou lugar, um "público" pode atribuir a um texto. (Chartier, 1995, P. 8-9).

Diante do exposto, a leitura sendo apenas o ato de ler e escrever não pode ser mais aceita, pois ela perpassa a simples aquisição do sistema de escrita. Conforme o avanço dos estudos se consolidam, a concepção se expande gradualmente. Inclusive, Leffa (1996) em *Aspectos da leitura: "uma perspectiva psicolinguística"* traz uma visão ampla dos conceitos de leitura fazendo em um primeiro momento um antagonismo de ideias sobre como a leitura era entendida antes e como é entendida atualmente.

Em uma definição restrita e tradicional, a leitura era tratada como a extração de significados do texto. Essa perspectiva dava ênfase ao texto como o detentor exclusivo do significado, que o leitor precisava "minerar". Assim, a leitura era vista como um processo linear e passivo, no qual o leitor se subordinava ao texto. Posteriormente, essa concepção evoluiu para a atribuição de significados ao texto. Nessa visão, a origem do significado reside no leitor, que utiliza sua bagagem de experiências e conhecimentos prévios para preencher as lacunas textuais.

O ato de ler é um processo de levantamento de hipóteses e a compreensão não é um produto, mas um processo que ocorre no momento da leitura. Em uma visão mais recente, a leitura é tida como um processo de interação com o texto. Leffa (1996) propõe



uma definição conciliatória, que considera o papel do leitor como um processo de interação entre os dois. A complexidade desse processo de leitura impede que se fixe em apenas um de seus polos. Ele argumenta que o verdadeiro significado não está nem no texto, nem apenas no leitor, mas na negociação que ocorre entre eles. O autor afirma que:

A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade (Vilson Leffa, 1996, p.10.).

Assim, a leitura atualmente pode ser entendida como sendo um conjunto de fatores extrínsecos e intrínsecos ao texto em que o aprendiz leva em conta os processos linguísticos que envolve o reconhecimento de gênero, organização e estrutura. neste caso são os fatores intrínsecos, já o extrínseco diz respeito ao que o aluno traz. É tudo o que ele conhece de mundo, ou seja, fora do texto e nas relações em sociedade, sendo essa uma prática social, porque não é apenas uma habilidade individual, mas uma organização em grupo que reflete o sistema de valores e crenças em que o indivíduo foi socializado.

Além disso, na perspectiva da Psicolinguística, é o momento em que o leitor usa diversas estratégias baseadas em seu conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico, logo, exige a mobilização e interação de diferentes níveis de conhecimentos o que requer operações cognitivas de ordem superior, como inferência, evocação e analogia, portanto, é também complexa e interativa, porque está dentro de um processo em que o indivíduo interliga o texto com o contexto.

Dessa forma, a leitura é muito mais do que repetir a sonoridade das letras e a identificação desses sons nas palavras, é formar o próprio significado movimentando nesse caminho inúmeras estratégias e realidades ativas, inclusive o diálogo do leitor com o texto. Contudo, a decodificação é um fator que deve ser considerado, pois é uma parte fundamental que compõe o início da alfabetização e é também uma chave para a leitura como mostra o quadro 02:

Quadro (02) leitura

| LEITURA                    |  |
|----------------------------|--|
| DECODIFICAÇÃO              | COMPREENSÃO  |
| RECONHECIMENTO DE PALAVRAS | A RELAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS DO TEXTO COM AS EXPERIÊNCIAS DO LEITOR |
| COMPREENSÃO                |  |

Fonte: Adaptado pela autora de Marcuschi (2004)

Por este quadro 02 é possível perceber a relação inicial da leitura e compreensão, ainda na alfabetização, em que o leitor tem duas tarefas fundamentais para atingir minimamente a leitura e posterior uma compreensão.

Quadro (03)

|  |
|--|
| • Identificação de palavras que compõe o texto |
| • A construção de significado para o que lê.   |

Fonte: adaptado pela autora de Marcuschi (2004)

O reconhecimento de palavras deve ser uma tarefa rápida, fácil e com pouco esforço, caracterizando-se como uma prática simples e inconsciente. O indivíduo, por exemplo, ao deparar-se com as palavras de um *outdoor* ou cartaz, automaticamente as lê sem pensar ou se dar conta do processo. Isso acontece porque o sujeito não pára para planejar o que está lendo, como se fosse uma tarefa rotineira ("ah, agora eu vou ler isso ou aquilo"). Pelo contrário, o reconhecimento dessas grafias ocorre de forma espontânea, não intencional (não planejada) e sem esforço excessivo. É, fundamentalmente, um processo de decodificação automática. De modo geral, o indivíduo simplesmente vê uma frase qualquer e imediatamente a lê sem se dá conta.

já a compreensão diz respeito ao seguinte: É uma capacidade que exige do leitor uma habilidade maior para ativar as estratégias de leitura e fazer relações entre o que está lendo e o mundo em volta, este mobiliza conhecimentos pré-existentes tanto no texto, quanto fora.



Porém, quando o leitor precisa de muito esforço para a primeira tarefa que é a de decodificar rapidamente, a memória de trabalho (MT) fica sobrecarregada e a construção do sentido para o que leu vai ficar prejudicada. Nesse contexto, a fluência leitora é um elo para a compreensão, porque ela diz respeito não só à velocidade, bem como à precisão, clareza e de fato contribui para efetivar o entendimento daquele texto.

Nessa perspectiva, o leitor deixa de ser um mero receptor para se tornar um agente ativo. Autores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986), ao abordar a psicogênese da língua escrita, demonstraram que a criança constrói hipóteses sobre a escrita, isso evidencia que o processo de aprendizagem da leitura é um caminho de construção do conhecimento, e não de simples reprodução mecânica. Já Freire (1989), por sua vez, reforça a ideia de que a leitura da palavra está intrinsecamente ligada à leitura do mundo. Para ele, ler é um ato político e de compreensão crítica da realidade, o que demanda mais do que a simples decodificação. A compreensão leitora, nesse sentido, é a finalidade primária da leitura. Sem ela, o ato de ler se esvazia de significado, ou seja, compreender o que se lê é o objetivo principal da leitura. Sem essa compreensão, a leitura perde o verdadeiro sentido.

A partir disso, aprofundamos nos conhecimentos mobilizados pelo leitor, conforme mencionado anteriormente. Segundo Kleiman (2004), a leitura eficaz exige que o leitor utilize seus conhecimentos prévios. Isso implica a necessidade de estabelecer conexões, fazer inferências e monitorar a própria compreensão ao longo do processo, o que torna a leitura uma atividade mais significativa e consciente. Assim, a interpretação de um texto passa a ser um processo que integra as experiências pessoais de leitura do sujeito, seu meio cultural e outras leituras. Essas vivências se conectam diretamente ao texto em ação. Tais mecanismos são essenciais para a atribuição de sentido, pois permitem ao sujeito interligar um texto a outro — um reflexo da intertextualidade inerente a toda produção textual. É a esse repertório que damos o nome de conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico.

O conhecimento textual refere-se ao reconhecimento da organização formal dos textos, englobando: a coesão gramatical e lexical; os elementos de coerência; e os componentes que permitem recompor a cena enunciativa (quem fala, sobre o que, e quando).

Por exemplo, gêneros como o narrativo e o expositivo possuem organizações textuais distintas. Para cada gênero, exige-se uma forma específica, determinada pelo objetivo da comunicação, ou seja, pela finalidade daquele texto.

O texto jornalístico, por sua vez, possui um objetivo singular: ser conciso, direto e claro, a fim de informar a população sobre determinado fato. Por essa razão, sua escrita não pode ser estruturada como a de um romance, uma paródia ou um poema. O jornalismo deve levar em conta a estrutura típica de uma notícia, que inclui elementos como: data, local, o quê, como e quais os envolvidos. Além disso, deve basear-se em dados e análises para não comprometer a veracidade e a credibilidade da informação.

Já o conhecimento linguístico se dá a partir do entendimento da língua, diz respeito ao conhecimento dela, vista como um código entre pessoas. Evidentemente só pode ler e escrever em língua que se conhece.

Portanto, a ausência dessas dimensões de conhecimentos desencadeia o cerne do que se denomina analfabetismo funcional, uma condição na qual o indivíduo, mesmo após a alfabetização formal, não consegue utilizar a leitura e a escrita de forma plena para atender às suas necessidades sociais, profissionais e cognitiva.

Uma sociedade analfabeta é uma realidade na escuridão, pois ler vai além de decodificar palavras e reconhecer a grafia. Ler é enxergar o que não está dito com palavras, mas está em evidência no próprio mundo real das coisas. Em hipótese alguma o valor da leitura, do conhecimento e do domínio da língua deve ser esquecido ou minimizado, visto que é este domínio que insere o sujeito no mundo social. Afinal, quanto mais se lê, mais informação e conhecimentos sobre diversos assuntos se adquire, tornando possível exercer de fato a participação no mundo.

Logo, todos esses conhecimentos possibilitam argumentar, discutir, tomar partido das suas próprias consciências, de maneira autônoma. Nesse contexto, faz-se necessário ver a fundo as questões que envolvem o aprendizado dos alunos do ponto de vista da importância da leitura e compreensão da língua oral. Inclusive, a discussão sobre a fluência leitora, é um componente importante que possibilita a compreensão da leitora, favorecendo todas essas enunciações.



## 2.1 A Relevância e o Processo de Desenvolvimento da Leitura no Ensino Fundamental

Independentemente da cultura, do lugar ou meio social, a leitura está presente, pois faz parte das práticas sociais. Portanto, o domínio dela é importante para o desenvolvimento humano, porque facilita as trocas comunicativas, aumenta o repertório sociocultural e desenvolve melhor as relações interpessoais, promovendo, por exemplo, o respeito, os limites entre os indivíduos, princípios de coletividade e outras percepções de humanidade. Para Freire (1982/1989) a leitura como potencial humano e nas relações entre indivíduos se dá antes da escolarização, pois, "A leitura do mundo precede a leitura da palavra" (Freire, 1989, p. 13). A imagem 01 revela os grupos nesta interação, por exemplo.

Imagem 01



Fonte: [Grupo de Pessoas que interagem Ilustração de stock de ©Rawpixel #52461371](#)

Porém, a escola assume um papel fundamental, pois é o espaço institucionalmente organizado para sistematizar o processo de leitura. No entanto, é importante salientar que esse desenvolvimento não deve ser exclusivo da escola nem ter nela seu único ponto de partida, visto que a família tem uma função essencial nesse começo. Quanto mais cedo se inicia o estímulo, melhor para o desenvolvimento da criança e para a aquisição de outras áreas do conhecimento.

A criança leitora é um sujeito com maior capacidade de percepção do mundo, tanto em relação ao outro quanto às suas próprias vivências. Ela se relaciona melhor na vida em sociedade, em um mundo que é coletivo, onde diferentes pessoas agem e reagem a situações de maneiras diversas, cada uma com seu próprio modo de ver e lidar com as questões.

Assim, a criança que tem contato tão cedo com o universo da leitura lida melhor com todas essas questões e internaliza o próprio caráter, construindo uma personalidade mais



consistente e reflexiva. Ela trabalha o respeito e os limites do outro, faz suas próprias inferências para construir um conceito sobre o que lê e amplia sua visão de mundo. É, também, uma criança com uma capacidade ampla de desenvolver outras habilidades. Soares (1999) resume esse fascínio ao induzir que ler é, realmente, fascinante, é desvendar segredos, é estimular pensamentos, é transformar ideias.

A leitura desenvolve a capacidade crítica e deve começar em casa desde muito cedo, pois, ao ouvir uma história, a criança ler com outros olhos e isso já desperta o interesse pelo letramento. Além disso, a leitura ajuda a aumentar o vocabulário, a percepção das coisas, auxilia no raciocínio lógico e aumenta a criatividade, preparando o indivíduo de forma integral para a vida. Essa construção ativa de significado está na raiz do processo leitor. Na perspectiva psicolinguística, o leitor não apenas decodifica, mas constrói o texto. Goodman (1985), ao analisar esse processo, afirma que:

A leitura é um processo no qual o pensamento e a linguagem estão envolvidos em contínuas transações, quando o leitor busca obter sentido do texto impresso. [...] A leitura é um processo seletivo que envolve um uso parcial das pistas linguísticas disponíveis, selecionadas do input perceptual de acordo com as expectativas do leitor. É um jogo de adivinhação psicolinguístico em que prever é uma estratégia fundamental de leitura. (Goodman, 1985, p. 11).

É crucial reconhecer que o foco pedagógico deve ser modulado conforme o nível de desenvolvimento do leitor. Enquanto a fase inicial exige ênfase na consolidação da **Rota Fonológica** Siqueira e Freitas (2011). As séries mais avançadas do Ensino Fundamental requerem um foco nas habilidades de alto nível. Essa transição é evidenciada pelo estudo de Corso, Sperb e Salle (2013), que demonstrou a evolução da compreensão leitora entre as séries é significativamente marcada pela capacidade dos alunos responderem a questões inferenciais. Esse dado reforça que, uma vez que a fluência (Rota Léxica) é atingida, a intervenção pedagógica deve se voltar para o trabalho explícito de estratégias metacognitivas — como o planejamento da leitura, a supervisão da própria compreensão e a capacidade de realizar inferências e avaliações. Tais estratégias são decisivas para que o leitor avance para a compreensão profunda e alcance a proeficiência em leitura de textos de maior complexidade.

Ler é uma atividade complexa que exige esforço e é algo pensado, não é como uma rotina que um indivíduo pratica com regularidade, de forma automática e descompromissada, como escovar os dentes ou outras obrigações do dia a dia. Pelo

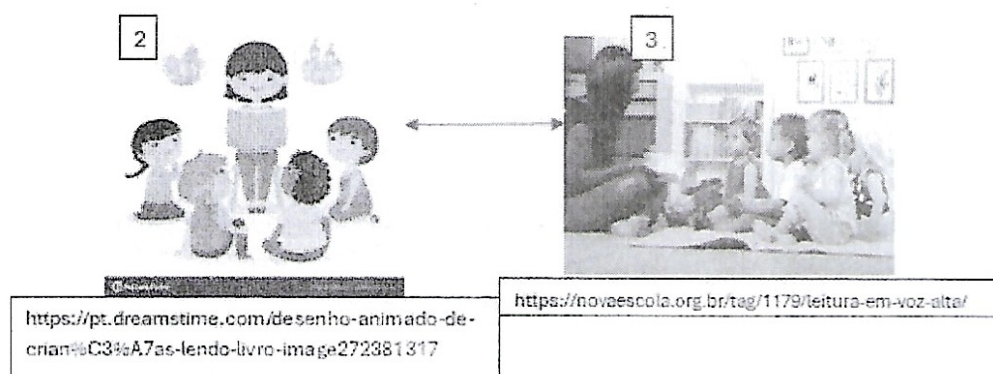
contrário, a leitura é uma atividade complexa, porque exige esforço e cálculo; e deve haver uma organização e objetividade. Essa prática organizada, no contexto do ensino, pode fortalecer a base cognitiva da leitura.

Nesse sentido, (Siqueira; Freitas, 2011, p. 203) destacam que “o trabalho com a Consciência Fonológica é um facilitador crucial e o pilar para a aprendizagem do código escrito”. Esta habilidade alicerça a Rota Fonológica (via indireta) da leitura, sendo fundamental que o professor promova intervenções explícitas que reforcem essa base. Uma vez que a decodificação se torna precisa e eficiente, o leitor consegue evoluir para a automatização do reconhecimento de palavras, priorizando o acesso rápido pela Rota Léxica e, assim, impulsionando o Desenvolvimento da Leitura em seus três eixos principais: a Decodificação, a Fluência e a Compreensão.

A leitura pode ser considerada um processo complexo, pois o ato de ler mobiliza várias habilidades linguísticas e cognitivas, ou seja, etapas inerentes aos contextos externo e interno. Entretanto, é necessário treinamento, pois quanto maior a frequência e mais diversificadas as leituras são, melhor é o desempenho do leitor e melhores resultados ele consegue adquirir, como conhecimentos. Além disso, desenvolve outras habilidades perceptivas, bem como, fortalecer o cérebro e mantê-lo em bom funcionamento. No entanto, o ato de ler não deve ser confundido com um simples hábito, pois hábito é algo que se faz de maneira aleatória e sem pensar, como escovar os dentes ou outras obrigações do dia a dia. Leitura é lógica e pensada (Freire, 1982).

Nesse sentido, a criança não é como um livro em branco ao chegar na escola. Mesmo que não tenha tido contato direto com a leitura ou recebido estímulo em casa, ela entra na escola com bastante conhecimentos. Sua trajetória escolar, no entanto, só se tornará um livro com capítulos infinitos se for oferecido um espaço onde possa desenvolver todas as suas capacidades e seu potencial humano de maneira sistematizada. Isso implica que a escola deve atuar como mediadora, garantindo que o ensino da leitura seja uma prática contínua e intencional, focada tanto nos aspectos sociais e críticos como defendido por Freire e Kleiman quanto nos processos cognitivos que levam à fluência conforme Siqueira e Freitas. As imagens 02 e 03 são demonstrações deste trabalho sistematizado pela escola.





A leitura, como um processo de desenvolvimento, pode revelar as emoções e sentimentos que a criança ou o adolescente possa ter da vida e do mundo lá fora, além de favorecer áreas do conhecimento que possibilitarão um posicionamento de forma leve, inteira e agradável. Tal autonomia é fundamental, pois o ato de ler é um processo de produção de sentido, onde o leitor e o texto interagem. Essa visão ativa do leitor é enfatizada por Kleiman como:

Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos. (Kleiman, 2004, p. 65).

É relevante ressaltar que a experiência com a leitura é muito individual. Portanto, é importante que esse momento seja de abertura, de oportunidade e de escolha também, porque cada um gosta de ler uma coisa, e cada leitura é vista pelos leitores de maneiras diferentes, a depender de suas próprias vivências e dos significados que cada palavra tem para cada um. Por exemplo, a palavra "pai" para alguns é ternura e, ao mesmo tempo, força, e para outros é um lugar de ausência ou sofrimento, Lajolo afirma que:

ato da leitura converge para o desenvolvimento do espírito crítico, pois a sua prática modela a personalidade do indivíduo. Significa dizer que a leitura tem a função de ser mediadora do mundo, pois se lê "[...] para entender o mundo, para viver melhor". (Lajolo, 1982, p. 7).

Desse modo, o ato de ler abre diversas portas, e o professor também deve fornecer essa diversidade de leitura e explorar as diferentes compreensões que o texto pode trazer. Assim, o caminho para outras leituras fica mais favorável. Outro aspecto importante é o repertório discursivo que pode ser subsidiado por meio da leitura.

Inclusive, o vocabulário da criança pode ser estimulado a partir do envolvimento precoce dela com a leitura, é o que apontam as pesquisas realizadas pelo Ministério da Educação (MEC). O estudo mostra que o estímulo precoce prepara o sujeito para uma boa avaliação do senso crítico, o que influencia nas decisões. Além disso, amplia a capacidade de compreensão em várias outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, uma boa escrita, mas também, pode facilitar o desenvolvimento cognitivo e proporcionar um melhor desempenho nas atividades educacionais.

No entanto, o contato tardio não é um impedimento; o que vale é a consistência. Por mais que uma pessoa seja um bom leitor, nada garante que será um bom escritor. Embora, a leitura possa proporcionar essa habilidade. Mas, quanto antes melhor. E nesse ponto, a família é quem deve garantir isso, como, por exemplo, em casa, lendo e contando historinhas para a criança.

Em suma, a importância da leitura transcende várias áreas do conhecimento, apresentando-se como uma prática social e um pilar fundamental para o desenvolvimento humano. No entanto, para que o indivíduo construa seu senso crítico e alcance o pleno potencial leitor, é preciso dominar os aspectos processuais. Fluência de Leitura, que representa a ponte entre a simples decodificação e a compreensão profunda, mostra-se um dos elementos mais críticos para o sucesso no processo de desenvolvimento. Por sua natureza indispensável, a fluência será objeto de aprofundamento e discussão na próxima seção.

## 2.2 A Compreensão Leitora: Concepções, Modelos, Processos e Níveis

Conforme explorado, leitura e compreensão são processos distintos, embora inseparáveis. A leitura, por exemplo, se estabelece como um processo intencional por parte do leitor, que vai além do reconhecimento dos códigos. Esse processo permite ao leitor construir os significados do texto e formar uma representação mental coerente do seu conteúdo Ferreiro e Teberosky (1986). O conhecimento extraído dessa elaboração é então assimilado à estrutura cognitiva do leitor, o que provoca uma modificação e resulta na aprendizagem. É essa aprendizagem que possibilita ao leitor utilizar e compartilhar as informações lidas. Portanto, a compreensão é a condição que leva à concretização da aprendizagem. Desse modo, ambas se completam na leitura (Vieira, 2019).



Nesse contexto, a compreensão de um texto é um processo cognitivo, social e histórico, e não apenas um ato linguístico. Compreender exige habilidade e trabalho, e uma boa compreensão é uma forma de fazer parte do mundo e das relações entre os indivíduos. Além disso, as leituras de cada um são múltiplas, e cada pessoa tem sua própria maneira de construir os significados de um texto. A compreensão também possui vários estágios, como uma cadeia de ideias, e cada um atinge essas cadeias de acordo com seu conhecimento, o que insere o indivíduo nos ciclos sociais. Segundo Marcuschi (2008, p. 89) "Compreender não é uma ação apenas linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade". O autor sugere que existem diferentes níveis de compreensão de um mesmo texto, que ele denomina de "horizontes de leitura".

É relevante ressaltar que compreender um texto é diferente de interpretá-lo. Por exemplo, enquanto a compreensão lida com leituras mais objetivas e diretas, a interpretação vai além da leitura básica para confirmar suposições anteriores ao texto. As respostas na interpretação não são encontradas rapidamente dentro do texto para formar uma opinião; ela acontece a partir das pistas deixadas pelo autor, para que o leitor infira algo e forme hipóteses.

Enquanto isso, a compreensão de um texto é, basicamente, uma análise objetiva para decodificar e entender a mensagem principal. Ou seja, é captar o sentido global do texto, enquanto a interpretação é o juízo de valor. O objetivo é absorver as ideias e informações concretas apresentadas, sem a necessidade de emitir sua própria opinião ou julgamento. É como ler uma notícia: você entende o que foi reportado, mas não precisa concordar ou discordar do conteúdo. No entanto, é impossível falar em compreensão e não dizer também as principais concepções acerca de interpretação, pois ambas estão interligadas no processo de leitura e formulação de ideias sobre o texto que ler.

Portanto, a compreensão não é passiva, mas ativamente construída. Longe de ser um ato solitário, esse processo é influenciado pelo conhecimento e pela história de cada um, inserindo o indivíduo nos contextos sociais. Logo, pode-se concluir que a capacidade de compreender um texto é uma forma poderosa de participar do mundo e de estabelecer conexões com a diversidade de ideias e saberes. Desse modo, a fluência na leitura facilita a compreensão que é a base para a interpretação.

Os modelos de dupla rota buscam explicar como o leitor gerencia simultaneamente as habilidades de nível básico (como codificação das palavras) ao mesmo tempo que as decodifica, ou seja, o nível avançado. A conclusão de que a compreensão é uma competência que pode inserir o sujeito no mundo social exige uma fundamentação teórica que possa sustentá-la. Portanto o próximo tópico vai se dedicar em detalhar como esta teoria se constitui e quais as contribuições para o ensino de leitura no ensino fundamental

### 2.2 .1 Modelo de dupla rota

Para aprofundar a compreensão sobre o reconhecimento de palavras, o Modelo de Dupla Rota é frequentemente empregado. Essa teoria postula que: “o leitor proeficiente mobiliza duas vias cognitivas que operam em paralelo para acessar o significado”. Siqueira; Freitas (2011, p. 200). A primeira é a Rota Fonológica (ou indireta), que exige a decodificação sequencial, convertendo cada grafema em seu fonema correspondente. Apesar de ser mais lenta, essa rota é fundamental para ler palavras desconhecidas, garantindo a aplicabilidade do código alfabético. A segunda é a Rota Léxica (ou direta), que possibilita o reconhecimento instantâneo e global da palavra, acessando sua forma e significado diretamente no léxico interno do leitor. É a automatização e o uso maciço desta Rota Léxica que resulta no aumento da velocidade e, conseqüentemente, da fluência na leitura, que está intrinsecamente ligada à melhor compreensão do texto.

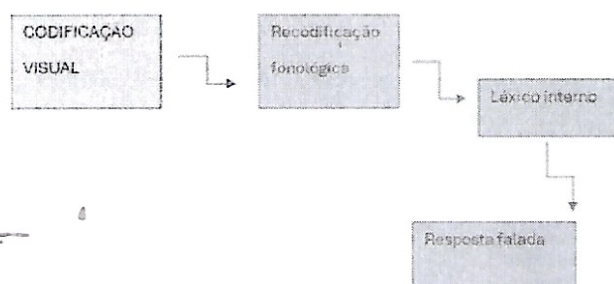
Embora o uso maciço da Rota Léxica garanta a automatização e a velocidade necessárias para a fluência leitora, é fundamental ressaltar que a proeficiência não se resume à decodificação eficiente. A capacidade de reconhecer a palavra rapidamente (base da fluência) é uma condição necessária, mas não suficiente para a compreensão leitora. Essa dissociação é um fenômeno documentado em pesquisas nacionais. Em um estudo com alunos do Ensino Fundamental, Corso, Sperb e Salles (2013) identificaram um grupo de maus compreendedores, que demonstravam alto desempenho na leitura de palavras isoladas, mas falhavam significativamente nas tarefas de compreensão de texto. A existência desse perfil reforça que, à medida que o leitor avança na escolarização e consolida a Rota Léxica, a compreensão passa a depender criticamente de outras habilidades de alto nível, como o raciocínio e as estratégias metacognitivas, exigindo que a intervenção pedagógica vá além da simples garantia da fluência.



Nesse contexto, a rota fonológica é o caminho indireto que a criança precisa passar para fazer a leitura, ou seja, a decodificação através consciência fonológica ler as palavras pela conversão grafema (letra) em fonema (som). Já a rota lexical é o acesso direto a todo o repertório vocabular (o léxico mental) adquirido durante toda a vida sociocomunicativa. Falando nisso, o Modelo Dual de Leitura de Palavras, proposto por Jorm e Share (1983) e discutido por França e Moojen (2006), é o *framework* teórico mais aceito para explicar como o cérebro processa o código escrito. Ele postula a existência de duas vias paralelas e interdependentes, de um lado a Rota Fonológica (indireta, via som, essencial para a decodificação de palavras desconhecidas).

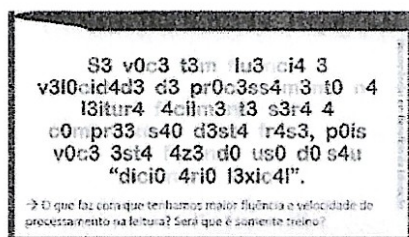
Assim, por exemplo, quando um indivíduo está diante de uma palavra pouco frequente ou se depara com ela pela primeira vez, como o nome de um medicamento, que é menos requisitada em seu léxico mental, ele terá a necessidade de decodificar cada grafema e fonema. O diagrama 01 ilustra visualmente a arquitetura e a maneira como o cérebro a aciona, os recursos cognitivos durante o processo de leitura, por essa via.

Diagrama 01 Rota Fonológica



Fonte: modelos simplificados da rota fonológica adaptado pela autora do modelo dual de Jordam e Share (1983) apud França, Moojen (2006 p.169).

Por outro lado, a Rota Lexical (direta, visual, fundamental para a rapidez de acesso e para a fluência) diz respeito a todo repertório vocabular que aquele sujeito possui. O leitor faz uma leitura "visual" da ortografia de palavras conhecidas; informações visuais ativa o léxico mental da leitura; prevalece para leitura de palavras com as quais o leitor está familiarizado, palavras reais e de alta frequência. um exemplo são aqueles códigos com letras e números que um leitor fluente faz mesmo sem ter todas as informações, como a imagem (04) observe:



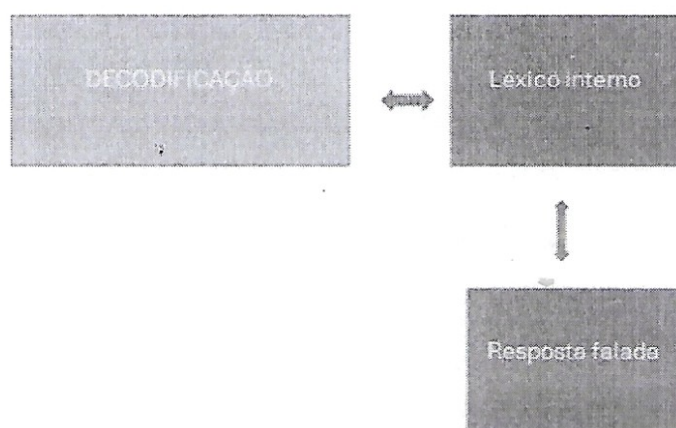
Fonte: <https://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com/2017/07/processamento-lexico-e-fonologico.html>

Esta leitura é feita rapidamente, porque o léxico permite o reconhecimento de palavras que o sujeito já possui familiaridade, as quais estão armazenadas na memória, em decorrência de experiência repetida de leitura. Após o reconhecimento da palavra o acesso ao sistema semântico permite a compreensão do seu significado.

Por isso, ele faz a leitura com mais rapidez e facilidade, ganhando fluência e, conseqüentemente, uma competência muito maior na compreensão. A automática e eficaz utilização da Rota Lexical é, portanto, o primeiro pilar da proeficiência leitora. Porém uma não exclui a outra, pois o desafio de estar diante de uma nova palavra sempre exige que o leitor faça a decodificação de novas palavras pela rota fonológica.

Conforme resumem os autores Ellis e Young (1988, *apud* França; Moojen, 2006, p. 169): "A leitura é um processo de dupla via: a fonológica, utilizada para palavras novas ou desconhecidas, e a lexical, responsável pelo reconhecimento direto das palavras familiares". Veja o diagrama (02)

Diagrama 02) Rota Lexical





Fonte: Adaptação pela autora da representação do modelo dual de Jorm e Share (1983) apud França, Moojen (2006 P.169)

Isto é, se colocar o sujeito diante de uma palavra simples como:

**BOI / PAI / OI/**

Para palavras curtas, muito frequentes (de alto uso) e familiares, o léxico visual é acionado e a leitura é feita de forma rápida e direta. O leitor reconhece a palavra como uma unidade visual completa (via Rota Lexical/Global). Já quando se trata de uma palavra nova ou complexa, o processo muda, sendo o caso de:

**METACLOPRAMIDA**

Por ser uma palavra longa e pouco frequente (baixo uso), o leitor precisa recorrer ao processo de conversão grafema-fonema (leitura letra por letra ou sílaba por sílaba) para codificar e decodificar, o que exige maior esforço e tempo.

## 2.2.2 Níveis e modelos de compreensão da leitura: modelo ascendente, descendente e interativo

Enquanto os modelos clássicos de compreensão se concentram no fluxo geral de informações (do texto para a mente, ou da mente para o texto), a neurociência cognitiva e a psicolinguística se dedicaram a desvendar o mecanismo inicial e mais fundamental da leitura: o reconhecimento da palavra. A eficiência desse processamento elementar é a chave para liberar recursos cognitivos para a fase de construção do sentido.

O modelo ascendente (*bottom-up*) de processamento de leitura descreve um processo que se move das unidades textuais menores (como letras e grupos de letras) para as unidades maiores e gerais (palavras e o texto completo). Essencialmente, a leitura é orientada pelos dados Norman e Bobrow (1979), o que significa que o texto em si é visto como o elemento crucial no ato de ler. (Santos; Kader, 2017).

Essa concepção é claramente observável nos métodos sintéticos de ensino da leitura. Isso inclui as abordagens mais tradicionais, que envolvem o aprendizado do código

escrito pelo nome das letras e dão grande ênfase à soletração, bem como os métodos fonéticos, que se concentram na relação som-grafia das letras.

O modelo *bottom-up* atribui grande importância ao texto e às informações que ele contém como o ponto de partida para a compreensão. Sua base teórica deriva de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, que sustenta que o sentido está intrinsecamente ligado à forma das palavras e frases, dependendo diretamente delas.

Segundo essa perspectiva, todo ato de leitura se desenrola de maneira mecânica, na qual os leitores traduzem as informações do texto lido. Embora haja menção à interferência do conhecimento prévio, o foco principal está no processamento sequencial — letra por letra, palavra por palavra e frase por frase. Isso corresponde a um processo cognitivo de nível baixo, focado no acesso lexical (o reconhecimento fundamental do significado das palavras), que, por sua vez, leva à formação semântica e à ativação da memória em relação ao conteúdo textual.

Para leitores de língua materna, o aprimoramento do processamento *bottom-up* é sugerido por meio de duas intervenções principais como desenvolvimento de habilidades gramaticais integradas a atividades de leitura e aperfeiçoamento do vocabulário (Santos; Kader, 2017).

O modelo de Processamento de Leitura *Top-Down* (descendente) de processamento de leitura propõe que a compreensão se desenvolve em uma direção oposta ao *bottom-up*: das unidades mais amplas e globais para as unidades menores e mais específicas. Esse processo é considerado "guiado por conceitos" Norman e Bobrow (1979), colocando o leitor como o elemento central da atividade (Santos; Kader, 2017).

Nessa perspectiva, os estudos dessa abordagem servem de lente para os métodos analíticos de ensino, os quais se iniciam com o aprendizado das significações globais (palavras ou frases) e, em seguida, fazem a análise dos componentes que as constituem. É possível destacar duas linhas principais para esses métodos analíticos: Uma que dá ênfase nas construções claras das habilidades de reconhecimento das palavras (decodificação), e outra, que sugere o reconhecimento da necessidade de ensinar o código

escrito a partir de unidades que já possuam sentido (método analítico) (Santos; Kader, 2017).

O modelo *top-down* confere maior peso à experiência e ao conhecimento do leitor, considerando-o como a fonte primária de sentido. Sob essa ótica, o texto assume um papel secundário, servindo essencialmente para confirmar ou refutar as hipóteses levantadas pelo leitor (Santos; Kader, 2017).

De acordo com essa perspectiva, a leitura de um texto é direcionada pelas expectativas e pelos objetivos do indivíduo. O leitor engaja-se no texto procurando ativamente por informações que considera relevantes para seus propósitos, criando antecipações sobre o conteúdo e buscando validá-las durante o ato de ler.

O *top-down* é caracterizado como um processo cognitivo de nível elevado, pois envolve a interpretação das ideias transmitidas pelo texto. Nele, o leitor realiza diversas ações críticas, como estabelecer os objetivos da leitura, ativar o conhecimento prévio relevante, monitorar a coerência das informações lidas e, por fim, avaliar o conteúdo processado (Santos; Kader, 2017).

Ao integrar o entendimento dos mecanismos dos fluxos de processamento (Ascendente e Descendente) e da Dupla Rota de reconhecimento da palavra, o Modelo Interativo surge como a síntese mais completa para explicar a compreensão. Este modelo argumenta que o leitor proficiente não adota um fluxo único, mas une o processamento de nível básico e o processamento de nível superior de maneira simultânea e bidirecional. É nessa integração que reside o cerne da leitura eficaz, segundo autores como (Rumelhart, 1977; Santos & Kader, 2017).

O modelo interativo de leitura busca ser uma via entre os modelos ascendente e descendente. Ele é chamado de interativo porque admite o funcionamento simultâneo desses níveis de processamento (Cunha; Capellini, 2013). Conforme defendido por Santos e Kader (2017), essa abordagem prevê a contextualização mais acurada da performance da leitura, pois o leitor proeficiente utiliza os dados visuais do texto ao mesmo tempo em que aciona seu conhecimento de mundo e suas expectativas para construir o significado,



sobre essa complexa interação, os autores Cunha; Capellini (2013) detalham a condição fundamental para a leitura eficaz, afirmando que:

O leitor proficiente não segue um caminho único, mas utiliza os dados visuais do texto ao mesmo tempo em que aciona seu conhecimento de mundo e suas expectativas para construir o significado. A eficácia dessa interação depende da fluência na decodificação, que permite a alocação de recursos cognitivos para os processos mais complexos da compreensão (Cunha; Capellini, 2013, P.11-12).

A profundidade do Modelo Interativo de leitura é mais bem compreendida pela lente da alocação de recursos cognitivos. Conforme postulado pela Teoria da Eficiência Verbal de Perfetti (1985; 1999), a decodificação lenta da palavra cria um 'Gargalo da Leitura' (*Reading bottleneck*), pois absorve a maior parte dos limitados recursos de processamento. A leitura, portanto, depende da velocidade e da eficiência com que o leitor identifica as palavras.

A necessidade dessa integração é validada pela limitação da Memória de Trabalho (MT). O processamento de nível baixo, inerente ao modelo Ascendente (*Bottom-Up*), é uma demanda cognitiva que consome diretamente os recursos limitados da MT Sweller (1999). É por isso que a fluência (automaticidade do *Bottom-Up*) é a chave para o modelo interativo. A automaticidade no reconhecimento de palavras permite que o reconhecimento lexical se torne um esquema armazenado na Memória de Longo Prazo, diminuindo drasticamente a Carga Intrínseca na MT.

Essa liberação de recursos é o que viabiliza o processo Descendente (*Top-Down*). A capacidade limitada da MT, agora desonerada do esforço de decodificação, pode ser alocada para as tarefas de alto nível (Sweller, 1999). Esta relação é demonstrada empiricamente por Fujii e Weissheimer (2017), que constataram uma correlação significativa entre a Memória de Trabalho verbal (o componente fonológico da MT) e o desempenho das crianças em questões de Interpretação de textos.

Nesse contexto, a automaticidade atua como a chave cognitiva que abre a porta para o conhecimento sem sobrecarregá-lo, tornando-se um fator indispensável. Conforme detalhado pelo Modelo da Dupla Rota de reconhecimento de palavras, o leitor proeficiente utiliza predominantemente a Rota Lexical (reconhecimento visual instantâneo) e a automatização da Rota Fonológica.

Essa automatização é o que permite gerenciar a MT. Com base na Teoria da Carga Cognitiva (CLT) de John Sweller, a Memória de Trabalho tem uma capacidade extremamente limitada. Em um leitor não fluente, a Carga Intrínseca (o esforço para decodificar) consome toda a MT, impedindo a compreensão.

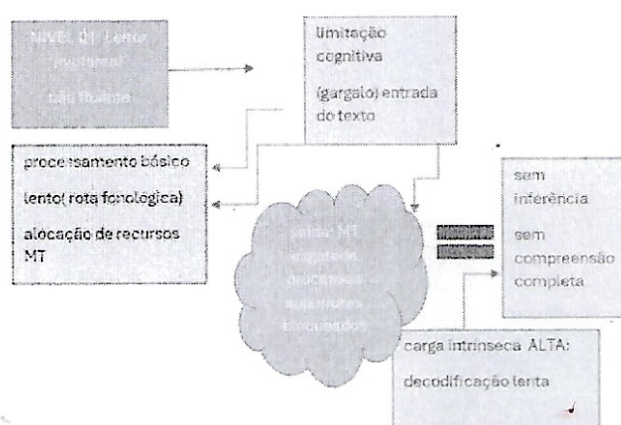
A fluência, no entanto, transforma o reconhecimento de palavras em um esquema armazenado na Memória de Longo Prazo. Portanto, a automaticidade lexical e fonológica atua como o agente liberador: ela minimiza a Carga Intrínseca e Extrínseca na MT. Com a Memória de Trabalho livre, o leitor pode concentrar seus limitados recursos nas complexas tarefas de processamento de alto nível (fluxo Descendente), como:

Fazer Inferências: Combinar informações do texto com o conhecimento prévio.  
Monitorar a Compreensão: Usar o Executivo Central para manter a atenção e verificar a construção de sentido. Integrar o Sentido: Conectar as ideias ao longo de frases e parágrafos.

Nesse contexto, a fluência não é apenas velocidade, mas a condição cognitiva que viabiliza a alocação de recursos da Memória de Trabalho para que o leitor atinja a plena compreensão do texto.

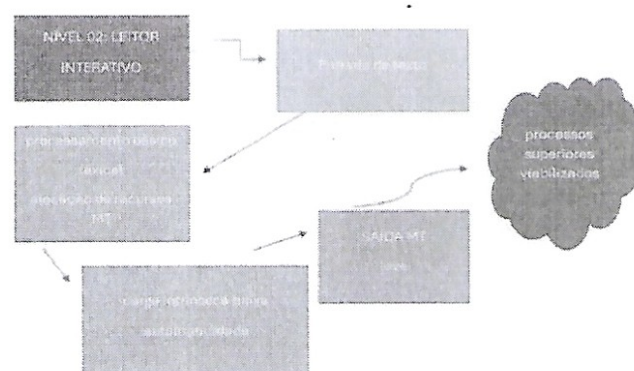
Os diagramas 03 e 04 adaptados pela autora de John Sweller (1999) ilustra como a Automaticidade (resultado da Dupla Rota) transforma a alocação de recursos da Memória de Trabalho (MT), viabilizando a compreensão de alto nível:

Diagrama (03) Leitor iniciante



Fonte: adaptado pela autora de Fujii & Weissheimer (2017) e Sweller (1999)

Diagrama (04) leitor interativo



Fonte: adaptado pela autora de Fujii & Weissheimer (2017) e Sweller (1999).

Os diagramas 03 e 04 demonstram que a Dupla Rota (ao automatizar a decodificação) é a chave que move o leitor do Estágio 1 para o Estágio 2. Essa transição reduz a Carga Cognitiva, que, por sua vez, permite que o Modelo Interativo de compreensão (a integração dos fluxos Ascendente e Descendente) opere com sucesso.

É nesse ponto que a automaticidade (fluência) e a Dupla Rota de reconhecimento lexical se tornam a condição necessária. O domínio da Rota Lexical faz com que a



identificação da palavra se torne um esquema na Memória de Longo Prazo, exigindo pouquíssimo esforço consciente. Com base na Teoria da Carga Cognitiva (CLT) de Sweller, essa automaticidade é o mecanismo que libera a Memória de Trabalho (MT). Ao reduzir significativamente a Carga Intrínseca da decodificação, a fluência permite que o Executivo Central da MT aloque recursos cognitivos para as tarefas de alto nível exigidas pelo fluxo *Top-Down* do modelo interativo. Sem esse recurso liberado, é impossível realizar processos complexos como a inferência, o monitoramento da compreensão e a integração coesa das informações no texto.

### 2.3 Fatores que Interferem no Processo de Compreensão Leitora

As dificuldades de compreensão de texto no Brasil são causadas, primeiramente, pela ausência de um hábito de leitura, o qual deveria ser incentivado tanto em casa quanto na escola. Esse pode ser chamado de fator externo. A falta de regularidade na leitura é a principal razão pela qual os alunos enfrentam problemas para interpretar e compreender textos. A escola também contribui para essa situação ao relegar a leitura a segundo plano e falhar em estimular o pensamento crítico dos estudantes. Isso gera desinteresse e desmotivação, transformando a leitura, a compreensão e a interpretação em um obstáculo contínuo.

A falta de acesso a bons livros, principalmente literários, e a pouca autonomia dos alunos para escolherem suas próprias leituras nas escolas também agravam o problema. Essa ausência de incentivo à escolha pessoal aumenta o desinteresse e cria uma barreira adicional para o desenvolvimento do gosto pela leitura. Como consequência, esses alunos terão problemas futuros, especialmente ao lidar com leituras mais complexas ao longo de seu desenvolvimento.

Há relatos frequentes de que os alunos têm dificuldade em compreender textos, seja para identificar informações diretas, indiretas, assimilar dados simples ou estabelecer relações entre as ideias. Essa incapacidade de ir além do texto e fazer inferências é um problema sério. Nesse sentido, a dificuldade pode ter também uma relação interna, ligada a fatores cognitivos.

A incapacidade de realizar inferências e estabelecer relações entre ideias é um sintoma do consumo excessivo de recursos cognitivos. A leitura não fluente (ou assilábica,

no sentido de lenta e silabada) pode prejudicar a compreensão leitora, visto que o tempo que a mente leva para processar as ideias sobrecarrega o cérebro. Isso impede que o leitor realize inferências, por exemplo.

Além disso, pode afetar negativamente o desempenho e o avanço da criança na aquisição de conhecimentos são os fatores internos, ou seja, dificuldades de aprendizagem que impedem o desenvolvimento do aluno. Neste caso, deve haver intervenções para além da escola. As palavras de Emília Ferreiro (2001) mostram-se bastante pertinentes ao discutir a natureza complexa e desafiadora do processo de letramento, a autora ressalta que:

A língua escrita não é um código de transcrição, mas sim um objeto de conhecimento, um objeto social, uma forma de representação da linguagem que as crianças constroem de forma ativa, através de um processo de conceptualização. Essa construção implica um esforço cognitivo, pois as crianças precisam de instrumentos conceituais para dominar as regras do sistema e as exigências do processo de decifração e compreensão. Sem esse instrumental, o texto parecerá intransponível ao leitor (Ferreiro, 2001, p. 26).

O fornecimento desse instrumento, portanto, deve incluir o trabalho sistemático com a fluência leitora, garantindo a automaticidade que é a base para que os estudantes desenvolvam as estratégias conceituais e o raciocínio complexo.

Oliveira (2017, p. 16) afirma: "As dificuldades de compreensão da leitura. É nessas dificuldades que, muitas vezes, esbarram-se a aprendizagem e a cidadania." A autora destaca ainda a capacitação do corpo docente, uma vez que o ensino também apresenta lacunas. Oliveira alega que:

esbarrei em muitos momentos, quando não tive sucesso nos empreendimentos que fiz para ensinar. Hoje, refletindo sobre isso cheguei à conclusão de que faltava para mim mais conhecimentos sobre a cognição. Entender como se processa a aquisição do conhecimento é condição para a aprendizagem. Negligenciar aspectos referentes à cognição dificulta esse processamento, equivale a tentar deixar o cérebro fora do processo (Oliveira, 2017, p. 16).

Bernad Lahire (2006, p. 119) destaca que: "a escola não é o único lugar de aquisição das competências, mas é o lugar onde se deveria oferecer a todos os instrumentos que faltam em casa". Ou seja, a instituição tem um papel crucial de ensino, porque, embora a criança adquira a linguagem de forma natural em casa, ouvindo e interagindo no seio familiar, é na escola que se deve trabalhar esse repertório vocabular.



Esse trabalho facilita o acesso ao sistema semântico, visto que o conhecimento de uma palavra promove o entendimento do significado e, assim, facilita a utilização da rota lexical, o que dá maior fluência à leitura. Sendo assim, conhecer palavras é fundamental para o processo de aquisição de novos conhecimentos.

E não somente para iniciantes, mas até mesmo pessoas fluentes precisam ter um repertório vocabular amplo e diversificado. Conhecer uma nova palavra é sempre um desafio, inclusive para quem já tem certa competência cognitiva e automaticidade na leitura, pois isso implica considerar vários fatores. Entre eles estão: saber o grau de probabilidade de encontrá-la; conhecer suas limitações e situações de uso de acordo com a função; perceber o seu comportamento sintático; conhecer as possibilidades de derivação; saber a rede de associações com outras palavras da língua; e perceber o valor semântico e conhecer suas diversas significações (Melo, 2005).

Portanto, todas essas questões impactam diretamente até mesmo leitores fluentes, pois o baixo vocabulário e o conhecimento de mundo limitado interferem no processamento Top-Down e, conseqüentemente, na compreensão.

## 2.4 Estratégias de Leitura: O Papel do Leitor Ativo

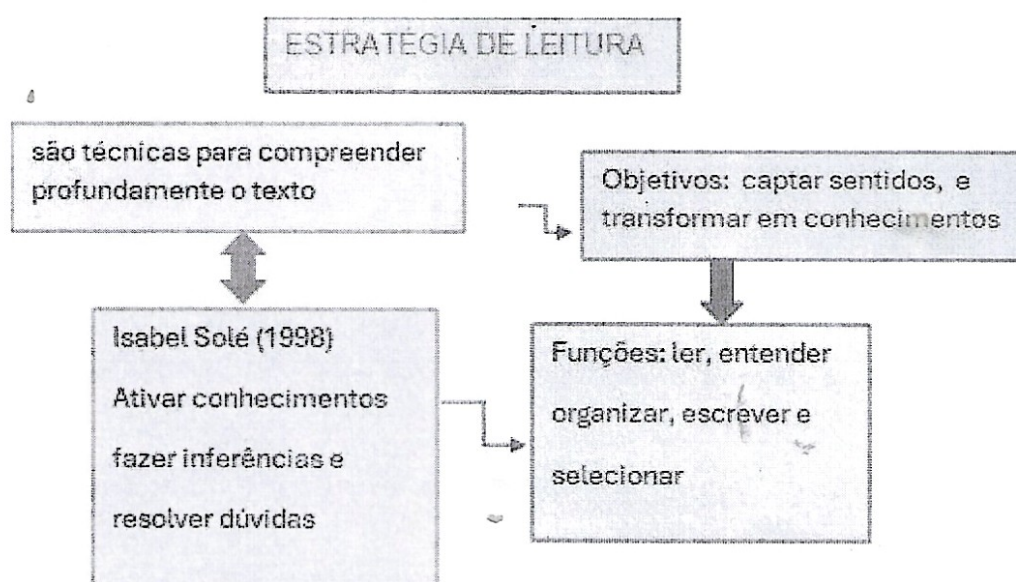
As estratégias de leitura são possibilidades que os leitores podem adotar para compreender a leitura, aquela questão de ir além e ver o que não está escrito, mas através das pistas deixadas pelo autor no caminho da leitura. Para isso, ele utiliza de “estratégias” tornando o ato de ler mais significativo. Elas podem permitir que os leitores compreendam tanto os conteúdos explícitos quanto os implícitos de um texto e, assim, transformam essa compreensão em conhecimentos (Solé, 1998).

Essas técnicas, também conhecidas como “procedimentos” de leitura, ou seja, escolhas por formas que ajudam a compreender com maior facilidade a leitura, não apenas facilitam a assimilação do que é lido, mas também fortalecem as habilidades de leitura e escrita em contextos de estudo. Elas estabelecem conexões entre ler, escrever, interpretar, selecionar e organizar informações.

A pesquisadora espanhola Isabel Solé, autora do livro “*Estratégias de leitura*” (1998) destaca que ensinar essas estratégias contribuem para que os estudantes ativem seus

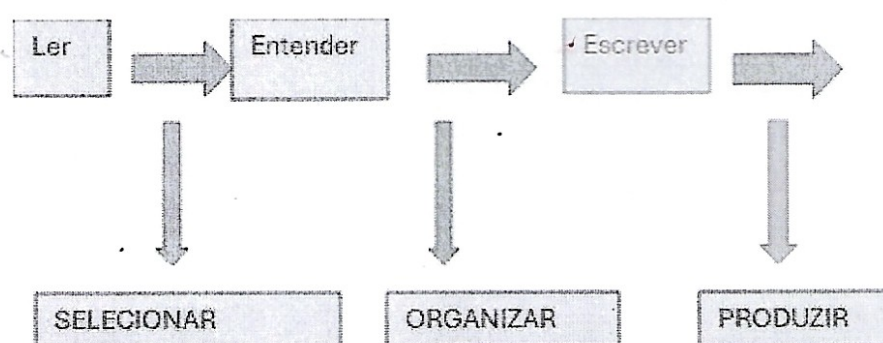
conhecimentos prévios, façam inferências para entender o texto e consigam identificar e resolver pontos de dificuldade na leitura. Por meio dos diagramas 05, 06 e 07 adaptados desse livro é possível ter essa visão nítida:

Diagrama 05 Visão Geral da Estratégia de Leitura



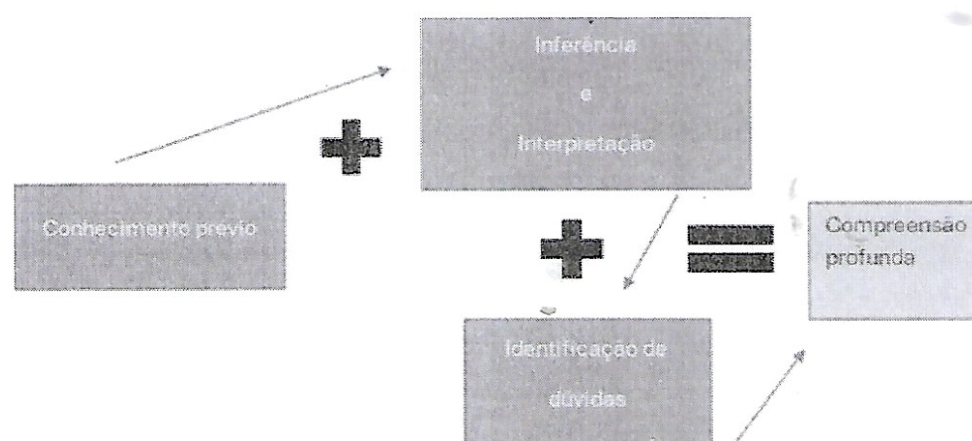
Fonte: adaptado pela autora de Isabel Solé (1998)

Diagrama 06 Relações entre Leitura e Escrita



Fonte: adaptado pela autora de Isabel Solé (1998)

Diagrama 07 Ações do Leitor Estratégico



Fonte: adaptado pela autora de Isabel Solé (1998)



Conforme Isabel Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos conscientes e planejados que ajudam o leitor a atingir objetivos específicos. Elas envolvem planejamento, execução e avaliação, e são aplicadas em três momentos: antes, durante e depois da leitura.

Portanto, essas estratégias permitem ao leitor: Planejar a leitura com base em motivação e objetivos; controlar e revisar a própria compreensão ao longo do processo e tomar decisões adequadas conforme os propósitos da leitura. Em suma, as estratégias de Solé (1998) representam o ideal do Modelo Interativo em ação. No entanto, o leitor só terá a capacidade cognitiva para planejar, inferir e monitorar a compreensão (processos *Top-Down*) se a decodificação de palavras já estiver automatizada. A fluência leitora é, portanto, a condição subjacente que libera os recursos da Memória de Trabalho para que o leitor possa tornar-se um sujeito ativo e estratégico, utilizando esses procedimentos.

Esta seção buscou apresentar um panorama teórico sobre a leitura, a compreensão textual e os desafios, bem como as abordagens de suas avaliações. Evidenciou-se que a leitura é um processo complexo e interativo. Ele vai muito além da simples decodificação, com destaque para as dificuldades e problemas que envolvem os processos entre ler, compreender, Além de, verificar o que está entre estes dois processos. Que veículo é capaz de fazer a mediação entre esses dois fatores? Pois, segundo Freire, 1989; e Soares, 2004, as habilidades de construção de sentidos, essenciais para a plena participação social e acadêmica do indivíduo, só são alcançadas por meio da alfabetização completa. Portanto, no próximo capítulo, será abordada a fluência em suas dimensões.

### 3 FLUÊNCIA LEITORA: DIMENSÕES, DESENVOLVIMENTO E RELEVÂNCIA

#### 3.1 O Contexto Histórico e a Consolidação Científica da Fluência

Embora o termo fluência leitora possa parecer recente na educação brasileira, a preocupação com o desempenho da leitura oral não é nova. Nas décadas de quarenta, cinquenta e início de setenta, já existiam no Brasil práticas como a tomada de leitura dos alunos, que de alguma forma trabalhava essas questões com a fluência. Em paralelo, países desenvolvidos já contavam com materiais específicos para o desenvolvimento dessas habilidades.

O tema ganhou rigor e reconhecimento a partir da década de setenta, com o avanço das pesquisas científicas que culminaram na consolidação de meta-análises no século passado. Esses estudos trouxeram a devida importância à fluência, o que motivou sua inclusão curricular. Atualmente, a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o MEC (Ministério da Educação) tratam o assunto de forma objetiva, inclusive através de testes de fluência. Logo, esta é uma prática fundamental e cientificamente embasada para o desenvolvimento da leitura nas crianças. Ler com fluência é ler bem, sem errar, com boa dicção e com a voz modulada em um ritmo coerente.

Em termos conceituais, a fluência leitora é definida pelo Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd) como a capacidade de "ler sem embaraços, sem grandes dificuldades para decifrar o que está escrito" (CAEd, 2024, p. 1). O leitor fluente é aquele que consegue "deslizar" pelo texto, sem precisar de grandes pausas na leitura ou de retrocessos para corrigir erros.

O CAEd (2024) também sublinha a relevância cognitiva dessa habilidade, explicando que quando o leitor tem muitas dificuldades para decifrar, "todo o seu esforço se concentra nessa tarefa e ele acaba tendo dificuldades para compreender o que leu" (CAEd, 2024, p. 1).

A fluência é, portanto, crucial, porque funciona como um transporte cognitivo que permite à criança compreender o que lê. O problema do leitor não fluente, que lê entre

sessenta e oitenta palavras por minuto (velocidade lenta), é que a decifração exaustiva (ex: "o me... ni... no... que... brin... cou...") impede que ele ligue o pensamento à compreensão. Ele não é capaz de formar um todo significativo, pois a informação do início da frase já foi esquecida.

Por isso, a fluência é considerada como a ponte que liga a capacidade de lê com a capacidade de compreender. Logo, um leitor fluente é automatizado e rápido, o que favorece a compreensão leitora, porque ele não perde tempo no reconhecimento das palavras, isso é algo estabelecido em seu cérebro. Então, ele passa direto para inferências e interpretações do texto.

O reconhecimento de que a fluência é importante para a leitura, assim como a consciência fonológica, fonética, vocabulário e compreensão é fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas do sujeito, juntas elas formam os cinco pilares para a efetivação da leitura e veio através do National Reading Panel (NRP, 2000), em aspectos que perpassam as etapas iniciais, tornando a leitura uma habilidade que pode ser ensinada, e o leitor pode se apoderar de todos os mecanismos cognitivos para ser um leitor competente. (Rasinski, 2003. *apud* Puliezi; Maluf 2014).

Desse modo, a habilidade de ler com fluência abrange três componentes: a nitidez na decodificação das palavras (precisão/acurácia); o reconhecimento rápido e automático de palavras (velocidade); expressividade verbal ao fazer a leitura (prosódia). A seguir as características de cada uma delas.

### 3.2 Os três componentes da fluência na leitura: Precisão, Velocidade e Prosódia

**A Precisão (Acurácia)** trata-se de ler bem sem errar, sem faltar, substituir ou adicionar palavras que não faz parte daquela leitura. Por exemplo, crianças com dislexia fazem estas trocas constantes, elas trocam palavras. Por esta razão, não conseguem ordenar as imagens ao som, este é um exemplo de troca, esta confusão afeta a compreensão de texto. Logo, a acurácia é fundamental para a leitura, pois os erros das palavras distorcem o sentido, por consequência causa a má interpretação do significado, assim como a má compreensão.



Um volume exagerado de erros no reconhecimento das palavras (decodificação) afeta memória de curto prazo (MT), isso causa um desvio da atenção quando o indivíduo precisa reconstruir o significado das palavras e trazer o sentido ao texto. A precisão, assim como a velocidade, é considerada como um pré-requisito para o devido entendimento (compreensão) do texto, pois garante que o leitor esteja processando as informações textuais de forma correta (Samuels; Farstrup, 2011).

A Precisão segundo pesquisas de Vieira (2019) é apontada como o elemento que está mais próximo ao acesso básico que liga à informação a compreensão. Ou melhor, que a habilidade de identificar rapidamente e corretamente as palavras podem garantir a compreensão, uma vez que acelera o trabalho de sobre carga da MT, o que quer dizer que: esta capacidade depende da decodificação ágil e correta das palavras. Mas, é importante que a avaliação da precisão não seja isolada de outros aspectos externos e internos, pois estes podem estar relacionados com a origem dos erros que afetam no desempenho e diferencia porque uns tem mais proficiência na leitura, do que outros (Puliezi & Maluf, 2009).

**A velocidade (Automaticidade)** se refere à rapidez com que um leitor é capaz de decodificar e reconhecer palavras e sentenças. É frequentemente medida em palavras por minuto (PPM) (Rasinski, 2003).

A leitura natural sem interrupções de forma automática pode possibilitar que a mente dê respostas imediatas ao cérebro, garantindo o trabalho sem pesar, fazendo com que o indivíduo conecte a compreensão completa ao texto, pois ele não perde tempo com o primeiro processo de codificar, isto é, transformar os grafemas-fonema (letras em som). Leitores competentes não perdem tempo com este outro processo primário da rota fonológica, este espaço facilita a MT processar as informações no cérebro, portanto, aumenta a capacidade de compreensão (Rasinski, 2003).

É relevante ressaltar que este alcance pode favorecer transferência de recursos cognitivos, para atividades de ordem superior, ligando diretamente aos níveis mais complexos da leitura, ou seja, aquela exposição de estudantes em séries a frente, em que são expostos a textos que exigem uma capacidade maior de estratégia em leitura para

extrair os significados. Estudos demonstraram que a velocidade está diretamente ligada à compreensão inferencial e a reorganização de informações do texto (Vieira, 2019).

Entretanto, é importante deixar claro que pelas pesquisas já destacadas anteriormente nos programas do CAEd que ler com rapidez não significa necessariamente que o leitor está fazendo a compreensão correta das palavras, ou que esta agilidade por si só, garante de fato a compreensão completa por ele, pois a leitura sem os elementos principais da fluência como, verificação de erros, a voz modulada respeitando a pontuação, (ortografia, paradas entonação), ou seja, se a precisão e a prosódia, não serem atendidas na leitura esta pode prejudicar a compreensão. Estes elementos devem estar engajados para garantir um produto significativo que pode ser uma compreensão, ou um resgate de significado, uma ressignificação dentro do contexto da leitura.

Sobre o automatismo, elemento presente na velocidade, segundo a teoria do reconhecimento automatizado de palavras, quando o leitor visualiza uma palavra que já está presente em seu banco de palavras familiares na memória, ele recorre a essa representação de forma imediata. Nessas circunstâncias, as palavras são processadas como unidades individuais (unitização), o que permite, em um processo coeso, que o leitor as pronuncie corretamente e estabeleça seu significado de maneira simultânea (Vieira, 2019).

Tão importante quanto decodificar palavras com precisão é decodificar sem esforço, só assim poucos recursos cognitivos serão empregados na tarefa de ler e podem ser empregados em tarefas mais elaboradas, como a compreensão. Em 1974, La Berge e Samuels difundem o automatismo da leitura, o qual se caracteriza pela leitura rápida que requer poucos recursos atencionais, automatizando-a, e por consequência permite ao leitor concentrar seus recursos cognitivos na compreensão (La Berge e Samuels, 1974 *apud* Vieira, 2019).

De acordo com a teoria da leitura de palavras por reconhecimento automatizado o leitor ao acessar uma palavra visualmente, recorre à representação na sua memória, isso caso ela faça parte do rol de um banco de palavras familiares. Nestas circunstâncias as palavras são lidas como unidades individuais (unitização), assim, num imbricamento



conciso, consegue-se pronunciar a palavra adequadamente e concomitantemente estabelecer seu significado (Ehri, 2013b *apud* Vieira, 2019).

Para Logan (1997) os processos são considerados automáticos quando possuem quatro propriedades, a saber: velocidade, ausência de esforço, autonomia e falta de atenção consciente (Logan, 1997 *apud* Vieira, 2019). A velocidade desenvolve-se paralelamente à precisão, ou seja, a leitura torna-se precisa na mesma medida em que se torna mais rápida. Para o autor a melhora da velocidade da leitura se dá com a prática.

### **Prosódia (Expressividade)**

É a capacidade de decodificar palavras corretamente e processar a conversão de grafemas em fonemas depende, fundamentalmente, do domínio de habilidades básicas. Entre elas, destacam-se o entendimento do princípio alfabético e o reconhecimento e combinação efetiva dos sons da língua (Rasinski, 2003).

A prosódia é considerada o indicador mais forte da compreensão textual, pois um leitor só consegue expressar adequadamente o texto se ele já o compreendeu em algum nível. A quebra de entonação, o ritmo robótico ou a ausência de pausas podem sinalizar dificuldades na compreensão do leitor sobre o que está lendo (Puliezi & Maluf, 2009; Navas et al., 2015).

Embora muitas vezes negligenciada nas avaliações, a prosódia é vital para a fluência e a compreensão. Ela ajuda o ouvinte a entender melhor a mensagem, pois fornece pistas sobre a estrutura da sentença. Assim como a Velocidade, a Prosódia revela-se um preditor importante para as habilidades de Compreensão Inferencial e Reorganização, pois a entonação e o fraseado expressivo refletem a capacidade do leitor de agrupar as palavras em unidades de significado e não apenas decodificá-las individualmente (Vieira, 2019). Uma boa entonação e ritmo auxiliam na transmissão do significado, além de revelarem a intenção e o tom emocional por trás da mensagem.

O desenvolvimento da fluência é um processo contínuo que se aprimora ao longo da escolarização. No 6º ano do Ensino Fundamental, espera-se que os alunos já tenham automatizado grande parte do processo de decodificação, mas ainda necessitam de práticas sistemáticas que aprimorem suas dimensões de velocidade, precisão e,



especialmente, prosódia, para que possam se dedicar integralmente à compreensão de textos cada vez mais complexos e variados (Meggiato; Corso; 2018).

### 3.3 Fluência e Consciência fonológica

A Consciência Fonológica é a capacidade de analisar e manipular conscientemente os sons da fala (fonemas e sílabas). Em outras palavras, a criança aprende pelo som da palavra e não pelo nome da grafia. Nesse sentido, Gombert (2013) sugere que o aprendizado da leitura exige da criança o desenvolvimento da percepção explícita das estruturas linguísticas para, a partir daí, conseguir relacionar letras e sons. Essa habilidade varia em complexidade Freitas (2004), começando com o nível mais simples de segmentação de sílabas, avançando para a percepção de unidades tetrassilábicas (como rimas e aliteraões), e culminando no nível mais alto de consciência fonêmica (capacidade de manipular os menores sons da língua). Estudos como o de Guimarães (2005) demonstram que uma consciência fonológica mais apurada está diretamente ligada a um maior sucesso na aquisição da leitura e da escrita.

A NAR é a velocidade com que um indivíduo consegue recuperar informações da memória de longo prazo para nomear estímulos visuais, como letras ou números. Em outras palavras, trata-se da rapidez em articular o processamento visual com o acesso e resgate das informações fonológicas. Crianças com baixa velocidade de nomeação tendem a apresentar uma decodificação lenta, o que, por sua vez, prejudica o reconhecimento rápido das palavras e suas representações ortográficas.

Nesse contexto, a aquisição e o sucesso na leitura dependem diretamente do desenvolvimento e integração de um conjunto específico de habilidades cognitivas, principalmente a Consciência Fonológica, a MT e a Nomeação Automatizada Rápida (NAR). A dificuldade na leitura está frequentemente ligada a déficits nessas habilidades, sendo o incentivo ao ensino da consciência fonêmica. Neste sentido, é um fator crucial para o desenvolvimento da leitura (Vieira, 2019).

### 3.4 A fluência como uma ponte para a compreensão de textos

Após o reconhecimento no Relatório do NRP (2000) como um dos componentes centrais da leitura, a fluência passou a ser definida de forma mais abrangente. Conforme

Kuhn e Cols. (2010), *apud* Puliezi & Maluf (2014), a fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, as quais, em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Rasinski (2004, p.3) resume o papel central dessa habilidade ao descrever “a fluência como ponte entre a decodificação e a compreensão”. De acordo com a pesquisa de Forneck; Potrich (2022), a habilidade de compreensão leitora é estabelecida a partir de processos como fluência de leitura. Neste sentido, a fluência é vista como um elo para a compreensão de textos, podendo ser, inclusive, um indicador vital para a inclusão do sujeito no espaço social letrado.

A velocidade, como já foi longamente exposta neste capítulo, é um componente da fluência que permite sua mensuração e faz a ponte entre leitura e compreensão Forneck; Potrich (2022). Contudo, é a prosódia (o fraseamento, ritmo e entonação) que é considerada por autores como Danne e Cols. (2005), *apud* Puliezi & Maluf (2014), um reflexo direto da compreensão. O objetivo central do estudo de Forneck; Potrich (2022) foi justamente verificar como a velocidade de leitura interfere na compreensão leitora, buscando, assim, comprovar a eficácia das práticas pedagógicas em sala de aula focadas neste aspecto.

A importância da fluência reside no seu mecanismo psicocognitivo. Para que a compreensão ocorra, é preciso que a automaticidade na decodificação (precisão e velocidade) seja alcançada, liberando recursos cognitivos para que o ato da leitura seja uma tarefa analítica, profunda e relacional. Desse modo, o leitor consegue buscar em seus conhecimentos e experiências para ir além da decodificação das palavras e alcançar a compreensão.

A leitura fluente não quer dizer proeficiente, mas esta leitura é o primeiro passo para uma boa leitura, com consciência, autonomia e eficiência; quanto maior é o nível de fluência, maiores são as chances de ser um leitor proeficiente e capaz de realizar outras leituras complexas, a que, possivelmente, com o progresso dos anos, este será exposto. Isso resultará em uma atenção voltada para a construção do sentido e relacionando com suas inferências e não apenas no reconhecimento das palavras que tem seu valor, mas é lá na fase inicial. Depois deste tempo, a tendência é evoluir as habilidades de leitura para, desse modo, formar leitores competentes e capazes de fazer leituras como um orador em uma palestra: autônomo e eficiente ( Forneck; Potrich, 2022).



O aluno que adquire completamente a técnica de identificação das palavras pode dedicar toda a sua capacidade de treinamento consciente ao trabalho de compreensão Forneck; Potrich (2022). Por outro lado, a leitura lenta, laboriosa, freia a compreensão, pois o leitor não fluente gasta seus recursos cognitivos na decodificação, sobrando-lhe pouca capacidade mental para processar as conexões e o significado global do texto. Nesses casos, a leitura vagarosa indica que o leitor ainda utiliza majoritariamente a rota fonológica e, conseqüentemente, apresentará dificuldades de compreensão (Forneck; Potrich, 2022).

O pressuposto teórico de que a fluência está ligada à compreensão encontra suporte empírico nos resultados da pesquisa em questão. Embora o estudo de Forneck; Potrich (2022) tenha tido resultados inconclusivos na melhora da compreensão após as oficinas, a análise do pré-teste evidenciou que quem lê mais rápido compreende melhor. Contudo, pesquisadores como Pikulski & Chard (2005), *apud* Puliezi & Maluf (2014), alertam que o entendimento da relação ainda é complexo e, por vezes, defendido como recíproco (Stecker, Roser e Martinez, 1998), com a fluência influenciando a compreensão, e vice-versa. O desempenho comparativo demonstrou que os alunos mais rápidos obtiveram uma pontuação superior nas atividades de compreensão, reforçando a validade da fluência como um pré-requisito fundamental.

Este estudo é particularmente relevante para a literatura e para a prática pedagógica por focar nos Anos Finais do Ensino Fundamental — um nível em que os alunos cuja faixa etária é comum —, na qual a fluência leitora é pouco investigada. Por isso, os autores Forneck e Potrich (2022) argumentam que os professores devem atentar para o desempenho de seus alunos no que diz respeito à fluência leitora, mesmo nos anos finais, desafiando a suposição de que problemas de leitura se vinculem apenas a fatores como vocabulário ou conhecimentos prévios.

Diante do exposto, a fluência de leitura — e suas manifestações mensuráveis, como a velocidade e a prosódia — é um fator determinante para o sucesso da compreensão textual, pois a automaticidade na decodificação libera recursos cognitivos para a construção do sentido Forneck; Potrich (2022). Uma vez que a leitura lenta, laboriosa, freia a compreensão, torna-se imperativo que a escola, inclusive nos anos finais do Ensino Fundamental, ofereça práticas pedagógicas intencionais voltadas ao desenvolvimento desta habilidade. É com essa intenção que trataremos a seguir das estratégias de fluência.



### 3.5 Estratégias para desenvolvimento da fluência

São métodos ou técnicas para que o aluno consiga adquirir fluência na leitura. Essa habilidade favorece a compreensão, pois essas técnicas possibilitam o sujeito a ler com expressividade, sem erros e de forma ágil, o que libera o processamento das ideias e otimiza o raciocínio. Dessa forma, a memória de curto prazo consegue trabalhar melhor na absorção dos conhecimentos.

Os aspectos relacionados às estratégias de fluência leitora incluem refazer o caminho da consciência fonológica, ou seja, a organização com o reconhecimento gráfico. Crianças com este tipo de dificuldade precisam fazer o rastreio do processamento central auditivo e outros exames auditivos para constatar se há algum problema. Se estiver tudo bem e, mesmo assim, persistirem as dificuldades nesta área da consciência fonológica, o próximo passo é analisar a ortografia, como as regras gramaticais do reconhecimento do código.

Ou seja, se o indivíduo é falante da língua portuguesa, ele precisa ter o domínio dessa língua, o que envolve, por exemplo, as trocas do G e J (gi, ji). Nesse contexto, pode ser facilitado pela própria língua, pois quando há um 'u', no caso de (gu), a pronúncia será de "gue" e não de ge [Atenção: A regra de GU com som de GUE ocorre antes de "e" ou "i". Antes de "a" e "o" a pronúncia é /g/ simples, como em 'gato'. Antes de "e" ou "i", o U só é pronunciado se tiver trema: linguístico]. Outra estratégia importante é a leitura. É fundamental ler para a criança, pois, na nossa leitura, ela ouve e guarda o som no cérebro. Da próxima vez que ela estiver lendo e se deparar com aquele som que ela já ouviu antes, isso facilita a sua leitura. Então, mesmo que seja uma estratégia para melhorar a leitura ou adquirir fluência nela, o ouvir é fundamental para o sucesso do aluno. Observe o quadro 04 que explica detalhadamente como funciona e porque usá-la.

| Estratégia de Fluência em Leitura  |   |
|--|---|
| <p><b>Benefícios:</b></p> <p>favorece a compreensão.</p> <p>libera o processamento das ideias.</p> <p>otimiza o raciocínio.</p> <p>melhora o trabalho da memória de curto prazo na absorção de conhecimentos</p> | <p><b>Leitura compartilhada(ouvir)</b></p> <p><b>Ação:</b> ler ativamente para a criança.</p> <p><b>Processo no cérebro:</b> A criança ouve a leitura expressiva e guarda o som correto.</p> <p><b>Resultado:</b> Facilita o reconhecimento da palavra e do som na leitura posterior</p> <p><b>Princípio:</b> O ato de ouvir é fundamental para o sucesso e aquisição da fluência leitora</p> |

Fonte: adaptado pela autora dos arquivos do instituto Alfabeto 2021

#### 4 QUAL A RELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO?

Considerando os estudos e levantamento das pesquisas discutida ao longo deste trabalho, é possível afirmar que a fluência tem ligação direta e pressupostos significativos a ponto de ser considerada um auxílio positivo para que exista a compreensão leitora, servindo de tapete para que o leitor consciente estabeleça o sentido para os textos escritos, sendo considerada a “pedra angular da leitura”. A compreensão evidencia um processo cognitivo de alta capacidade. Nesse sentido, a compreensão vai além da simples extração de informações gerais do texto, embora o reconhecimento global (literal) seja uma de suas primeiras habilidades.

A relação entre fluência e compreensão pode ser entendida como uma natureza de causa e condicionamento, deixando de ser pura correlação. É evidente que, mesmo sendo processos diferentes com análises próprias, mesmo assim elas estão ligadas, pois são pontes cruciais para que o leitor consiga de fato atingir a proeficiência na leitura.

Segundo o Modelo de Dupla Rota, a leitura torna-se fluente quando o leitor atinge a automatização do reconhecimento de palavras, priorizando o acesso rápido pela Rota Léxica Siqueira; Freitas (2011). É justamente esse automatismo que confere ao leitor a velocidade e a precisão necessárias para liberar os recursos da Memória de Trabalho (MT), que de outra forma seriam consumidos pela árdua tarefa da decodificação. Ou seja, aquela leitura lenta que o sujeito faz por conta de não ter desenvolvido as habilidades de leitura caracteriza a fase de codificação, o que prejudica a compreensão por não ter a decodificação resolvida de forma eficiente. Quando resolvida, o cérebro pode dedicar todos os seus esforços cognitivos à construção do significado do texto.

A compreensão exige que o leitor construa um modelo mental do texto, integrando as informações novas com suas experiências e realize inferências para preencher espaços deixados pelo autor, e assim poder estabelecer conexões (Kintsch; Van Dijk, 1978). O quadro 05 mostra as concepções dessas afirmações:



Quadro 05 compreensões: literal, inferencial e crítico-avaliativa

|                                |  |
|--------------------------------|--|
| Compreensão literal            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacidade de identificar informações explícitas no texto.</li> </ul>   |
| Compreensão inferencial        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidade de deduzir informações não explícitas, preencher espaços deixados pelo autor e entender o que está “nas entrelinhas”.</li> </ul>   |
| Compreensão crítico-avaliativa | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer relação entre o texto e a vida real, o leitor atinge um nível no qual é capaz de avaliar segundo suas próprias experiências e, a partir delas, conferir sentido de valor e fazer uma relação ativa com seu mundo. De modo, a comparar.</li> </ul> |

Fonte: adaptado pela autora de Kintsch; Van Dijk (1978).

Segundo os autores, esses modelos mentais que o leitor consegue projetar na mente permitem que ele ative esquemas e realize inferências de diversos níveis de compreensão.

Falando nisso, no início desta pesquisa, foram destacadas as várias estratégias que leitores competentes utilizam. Para tanto, os preceitos de Solé (1998) foram fundamentais para a reflexão destas habilidades mobilizadas pelo leitor. É fundamental destacar que, embora a fluência seja uma condição necessária para a compreensão, ela não é, por si só, suficiente. Um aluno pode ler com boa velocidade, precisão e até mesmo com alguma prosódia, mas ainda assim não compreender profundamente o texto.

Essa dissociação pode ser percebida por meio dos estudos nacionais, como o de Corso, Sperb e Salles (2013), que identificou um grupo de maus compreendedores – leitores com alto desempenho na leitura de palavras, mas baixo desempenho na compreensão textual. Este fenômeno reforça que a verdadeira compreensão exige

engajamento cognitivo, inferências, elaboração e reflexão, que vão além da mera performance oral da leitura (Rasinski, 2003).

A premissa de que um leitor capaz de fazer uma leitura ágil e sem esforços ou de que ler é reconhecer de forma adequada as palavras do texto pode determinar a compreensão do leitor ignora a complexidade multifacetada da compreensão, que exige diferentes estratégias e conhecimentos prévios a depender do gênero textual e da área do conhecimento.

Mediante as colocações acima, surge a necessidade de avaliar a leitura para fornecer subsídios que possam mostrar um papel diagnóstico, a fim de orientar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das habilidades de leitura dos alunos. Uma avaliação eficaz pode ser capaz de identificar não apenas o que o aluno sabe ou faz, mas também onde estão suas dificuldades e o que precisa ser aprimorado (Salles; Piccolo, 2008). A avaliação da fluência, especificamente, pode ser realizada por meio de:

- Leitura oral cronometrada: Para medir a velocidade (PPM).
- Registro de erros: Para quantificar a precisão.
- Escalas de rubrica: Para avaliar a prosódia, com descritores de níveis de expressividade, entonação e uso da pontuação (Kasinski, 2003) propõe escalas de múltipla escolha para a avaliação da fluência, que abrangem esses aspectos.

Por outro lado, a avaliação da compreensão leitora demanda instrumentos que investiguem os diferentes níveis de construção de sentido. Isso pode incluir:

- Questões abertas: Para verificar a capacidade de inferência e elaboração.
- Questões de múltipla escolha: Para testar a identificação de informações explícitas e implícitas.

Resumos ou recontagens: Para avaliar a capacidade de sintetizar e organizar ideias principais.

Contudo, a discussão teórica reafirmou que sua presença, por si só, não é um atestado de que a compreensão profunda tenha sido alcançada Rasinski, (2003; Samuels & Farstrup (2011). O arcabouço teórico aqui estabelecido servirá como a lente analítica para o exame das fontes dessa pesquisa, a partir dos conceitos apresentados pelos autores estudiosos dos temas.

Portanto, a fluência atua como o facilitador ou a ponte crucial que permite ao leitor focar no significado. Ela é a condição subjacente que economiza recursos cognitivos para que o leitor possa, então, aplicar as estratégias de alto nível (inferência, avaliação, construção de modelos mentais) que caracterizam a verdadeira compreensão. Sem fluência, o leitor não tem capacidade mental livre para compreender; mas a fluência sozinha não garante a compreensão, pois esta exige um conjunto de habilidades cognitivas superiores.



## 5 METODOLOGIA

### 5.1 Natureza e Abordagem da Pesquisa

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa de natureza explicativa-descritiva. Utilizei o procedimento de Revisão Bibliográfica como método principal para a coleta e análise dos dados, conforme a metodologia de Bardin (2011). Meu objetivo metodológico foi sistematizar o conhecimento produzido na área de Linguística Aplicada e Psicologia Cognitiva sobre a relação entre fluência e compreensão leitora. Para tanto, primeiramente selecionei as fontes, em seguida organizei o *corpus* para seguir com as análises e demonstração dos resultados.

### 5.2 Fontes de Pesquisa e Critérios de Seleção

O levantamento do referencial teórico e dos dados de contexto foi realizado por meio da seleção criteriosa de publicações especializadas, garantindo a solidez da minha argumentação.

Para compor o *corpus* documental, priorizei trabalhos que abordassem os seguintes eixos centrais:

Fluência de Leitura: Estudos sobre seus componentes (precisão, velocidade e prosódia) e sua relação com a cognição, Pulieze & Maluf, (2014); Vieira (2019).

Compreensão Leitora: Modelos e estratégias, fundamentais para a discussão, Solé (1998); Marcuschi (2007); Oliveira (2017).

Implicações Pedagógicas: Pesquisas que tratam do ensino e das intervenções didáticas que desenvolvem a fluência, Forneck & Portrich (2023); Siqueira; Freitas (2011)

Dados de Contexto: Utilizei relatórios de avaliação de fluência para contextualizar o problema no cenário nacional, Relatório (CAED/UFJF, 2021).

## 5.2.1 Corpus: quadro 06

| Eixo Temático                              | Referência Principal         | Localização   | Função Argumentativa  |
|--|------------------------------|---|---|
| I. Fundamentação Metodológica              | Bardin (2011)                | <b>Capítulo 3</b><br>(Análise de Conteúdo)  | Justifica o método científico da pesquisa (Análise Temática Qualitativa).   |
| II. Modelos e Concepção da Leitura         | Kleiman (2004)               | <b>Capítulos 1 e 2</b><br>(9ª edição)   | Define a leitura como um processo de <b>construção ativa do sentido</b> , base para o argumento cognitivo.  |
|  | Solé (1998)                  | <b>Capítulos 2 e 3</b><br>(6ª Edição)   | Define as <b>Estratégias de Alto Nível</b> (inferências, monitoramento) que exigem a liberação da Memória de Trabalho (MT).                                     |
|  | Marcuschi (2004)             | <b>Página 1</b><br>(Resumo e Início do Artigo)  | Define a <b>inferência</b> e a <b>compreensão</b> como <b>trabalho criativo</b> , o nível superior que exige recursos da MT.                                    |
|  | Santos & Kader Artigo (2017) | <b>Página 1</b><br>(Resumo e Introdução)  | Define e diferencia os <b>modelos de leitura</b> ( <i>Bottom-Up</i> , <i>Top-Down</i> e <i>Interativo</i> ), onde o interativo é o ponto de apoio do trabalho.  |
| III. Fluência e Mecanismo Cognitivo        | Vieira (2019)                | <b>Capítulo 3</b><br><br>(Seção sobre Fluência) e Capítulo 5 (Análise dos resultados) | <b>PROVA A TESE (O Mecanismo):</b> Fundamenta a " <b>Ponte Cognitiva</b> ", provando que o automatismo libera os recursos da MT.                                |
|  | Puliezi & Maluf (2014)       | <b>Página 467</b><br>(Resumo) e <b>Seção 2</b> (p. 468)                               | Define a fluência, seus <b>três componentes</b> (Precisão, Velocidade e Prosódia) e estabelece a relação com a compreensão.                                     |
| IV. Consciência fonológica e Proeficiência | Siqueira & Freitas (2011)    | <b>Página 1</b><br>(Resumo e Introdução)  | Conecta a fluência ao <b>trabalho consciente</b> envolvendo <b>habilidades cognitivas</b> e a <b>Consciência Fonológica</b> , apoiando a tese de proeficiência. |
|  | Oliveira (2017)              | <b>Página 2</b><br>(Dissertação)  | Aborda as <b>concepções dos professores</b> sobre o ensino  |

|                           |                          |  |  |
|---------------------------|--------------------------|--|--|
| V. Intervenção pedagógica | Forneck & Potrich (2023) | Cap. 3 /4<br>Página 1 (Resumo e Introdução)                                  | da compreensão e o desenvolvimento da proeficiência.<br><b>Aplica a Solução:</b> Apresenta a pesquisa-ação que prova que a intervenção focada na <b>velocidade de leitura</b> melhora a compreensão. |
|                           | Inst. Alfabeto           | Página 16 (Seção 6: <i>Técnicas para desenvolver a fluência de leitura</i> ) | <b>Detalha a Prática:</b> Confirma e lista o "Modelada" e a "Leitura Repetida" como técnicas cruciais.   |
| VI. Dados de contexto     | CAEd/UFJF (2021)         | Página 1 (Apresentação - Urgência) e Página 10 (Dados da Tabela de Níveis)   | <b>Justifica a Urgência:</b> Fornece os dados concretos sobre a defasagem na fluência no Brasil.   |

### 5.2.2 Análise e Categorização do Material

O material selecionado foi submetido à Análise Temática Qualitativa. Este processo consistiu na leitura aprofundada dos documentos, na identificação de conceitos-chave e na criação de categorias temáticas que estruturaram a minha argumentação ao longo da pesquisa.

O Tratamento dos Resultados, a Inferência e a Interpretação envolveram o agrupamento das unidades de registro em categorias temáticas ou analíticas pré-definidas (baseadas nos objetivos específicos: fluência, compreensão leitora). Esta etapa envolveu a análise crítica e interpretativa dos textos, buscando compreender as concepções e implicações dos instrumentos avaliativos na área da leitura.

**Fundamentação Teórica:** Definição dos Modelos de Leitura, Santos & Kader, (2017) e das estratégias de compreensão, ancorando o trabalho no modelo interativo (Kleiman, 2004).

**O Vínculo Cognitivo:** Análise para comprovar o papel da fluência como o fator de automatismo que influencia diretamente o uso da Memória de Trabalho (MT).

**Implicações Práticas:** Discussão sobre o que os resultados da literatura sugerem como propostas concretas para o ensino de estratégias de compreensão.



Essa organização permitiu que a análise do material não fosse apenas descritiva, mas crítica, culminando na possível resposta ao problema de pesquisa que apresentarei na conclusão.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Tratamento dos Resultados, Inferência e Interpretação

A presente pesquisa se dedicou a investigar a natureza da relação entre fluência e compreensão leitora. Os resultados da análise bibliográfica, ancorados em estudos sobre os componentes da leitura, como os desenvolvidos por Vieira (2019) e por teóricos das estratégias de leitura como Solé (1998), estabelecem a fluência não como uma etapa isolada da alfabetização, mas sim como a habilidade articuladora que torna a compreensão efetiva.

### 6.2 A Interdependência Funcional: Fluência e Autômato

Os resultados demonstram que a principal função da fluência é garantir o automatismo na decodificação. Essa automatização da leitura, alinhada aos pressupostos do Modelo de Dúpla Rota, é o que permite ao leitor:

Processar com Velocidade: Uma leitura com ritmo adequado (velocidade) garante que as palavras e as frases lidas no início de um parágrafo sejam mantidas ativas na mente do leitor enquanto ele avança.

Eliminar o Esforço (Ponte Cognitiva): Atingir a precisão e a velocidade necessárias libera os recursos cognitivos para que a mente se concentre nas operações de ordem superior (inferir, analisar, questionar).

Em suma, nós acreditamos que a fluência é o requisito funcional que transforma a leitura de um ato de reconhecimento de símbolos para um ato de construção de significado. Se a decodificação não é automática, o sentido não pode ser construído. A automaticidade da fluência libera recursos da memória de trabalho, estabelecem o ambiente cognitivo necessário para o ensino e a aplicação bem-sucedida de estratégias de compreensão.

#### 6.2.1 Prosódia como Evidência e Indicador de Sentido

O estudo dos componentes da fluência revela que a prosódia (expressividade e entonação) é a parte da fluência que reflete o sucesso da compreensão.

O Resultado da Prosódia: A prosódia correta – com pausas e ênfases adequadas – é o resultado prático de o leitor ter acessado e processado o significado do texto antes de verbalizá-lo. O leitor só consegue expressar a emoção ou a estrutura sintática de uma frase porque já a compreendeu previamente.

Implicação: A leitura sem prosódia indica uma falha na construção de sentido. Portanto, a ausência de prosódia é um resultado central para o diagnóstico pedagógico.

A fluência é o que permite ao leitor engajar-se em processos metacognitivos. O leitor proeficiente não só compreende, mas monitora ativamente sua própria compreensão. Ao automatizar a decodificação, a fluência libera o leitor para acionar estratégias como a releitura ou a formulação de perguntas sobre o texto – ações que são a essência do pensamento crítico e da autonomia leitora.

#### 6.2.2 Implicações Pedagógicas: O Foco na Estratégia de Intervenção

Os resultados da pesquisa confirmam que o problema do analfabetismo funcional no Ensino Fundamental requer intervenção focada na fluência. As estratégias de ensino que surgem como as mais eficazes para desenvolverem essas habilidades são:

Leitura Modulada e Repetida: O uso da Leitura Modulada (o professor lê com prosódia) fornece o padrão auditivo da fluência, enquanto a Leitura Repetida (o aluno lê o mesmo texto várias vezes) é a técnica mais eficaz para alcançar o automatismo de reconhecimento das palavras.

Em última análise, os resultados desta pesquisa indicam que a fluência é a base sobre a qual se ergue a compreensão leitora, sendo imperativo o seu desenvolvimento sistemático no Ensino Fundamental.



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da minha análise bibliográfica, não foi possível confirmar integralmente a hipótese de trabalho e atingir todos os objetivos propostos. Por exemplo, a literatura reforça que a fluência é uma condição necessária, no entanto, ela não é suficiente, exigindo que pesquisas futuras investiguem mais detalhadamente a relação entre a prosódia e as estratégias de alto nível. Além disso, ser fluente não garante a compreensão completa.

Mas, a principal conclusão deste estudo é clara e imperativa para a prática pedagógica: a fluência na leitura não é um mero acessório, mas pode ser a condição de possibilidade para a efetivação da compreensão textual.

A presente pesquisa teve como Objetivo Geral conhecer a relação entre fluência e compreensão leitora no Ensino Fundamental. A investigação buscou responder à questão de que forma o desenvolvimento da fluência impacta o processo de compreensão. A análise da literatura reforçou a necessidade deste estudo, dada a urgência dos baixos índices de proficiência leitora no país, Relatório CAEd/UFJF (2019/2021/2025).

A investigação demonstrou que a fluência impacta a compreensão de forma determinante, atuando como uma condição necessária para a eficácia do processo leitor. Mas um leitor fluente não quer dizer que seja proficiente. A relação é de natureza funcional interdependente e cognitiva.

O Indicador de Sentido: Os dados levam a crer que a fluência é como uma ponte cognitiva entre leitura e compreensão. Destaco que o componente da prosódia (entonação e fraseado) se revelaram os indicadores mais fortes da compreensão, pois ele reflete a capacidade do leitor de agrupar o texto em unidades de significado.

Mas, nenhum elemento é melhor que o outro ou nenhum processo deve ser ignorado, o que deixa clara a dificuldade de apontar com certeza de que basta ser fluente para ser competente, no entanto, a integração e o engajamento de todos esses mecanismos possibilitam ao leitor chegar ao objetivo final da compreensão completa. É nesse contexto que o valor da fluência é plenamente realizado, não como um fim em si mesma, mas como uma ferramenta que potencializa a profundidade da interação com o texto.

Concluo que a fluência deve ser um objeto de ensino explícito no Ensino fundamental. As implicações pedagógicas encontradas na literatura sugerem a adoção de

práticas didáticas como a leitura repetida, visando desenvolver o automatismo e a prosódia dos estudantes. Essas práticas são cruciais para que o foco seja deslocado da decodificação para a leitura estratégica, transformando o aluno em um leitor ativo e proficiente.

Considerando que os objetivos foram parcialmente atingidos e que nessa pesquisa nos debruçamos sobre uma análise do referencial teórico, ressaltamos que há uma lacuna que se apresenta no desenvolvimento e aplicação de estudos de caso que abordem a eficácia das intervenções pedagógicas focadas na fluência, de modo a possivelmente, corroborar os achados teóricos quanto à prática. Esse trabalho pode ser útil a interessados na temática e profissionais da área que lidam com os problemas apontados com suas respectivas soluções ou propostas de práticas aconselháveis para um trabalho mais proveitoso no que concerne à leitura.

## REFERÊNCIAS

- ALONSO, J.; MATEOS, M. M. Comprensión Lectora: Modelos, Entrenamiento y Evaluación. *Infância y Aprendizaje*, n. 31-32, p. 5-19, 1985.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2018.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização sem mistério*. São Paulo: Ática, 2004.
- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO (CAEd/UFJF). Relatório sobre a Avaliação Educacional no Estado Minas Gerais. Juiz de Fora: CAEd/UFJF, 2024. Disponível em: <[Resultados Caed 2025 - Mapeamento Comparativo, Análise e Encaminhamentos | PDF | Matemática | Fluência]>. Acesso em: 10 out. 2025.
- CAEd/UFJF. *Parceria pela alfabetização em regime de colaboração- PARC*. Relatório consolidado. 2019.
- CAPELLINI .SA, Oliveira AM, Cuetos F. PROLEC; provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2010.
- CAPELLINI SA, Oliveira AM, Cuetos F. PROLEC; provas de avaliação dos processos de leitura. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo; 2010.
- CONCEPÇÕES de leitura. A hipótese ascendente e a descendente de processamento da informação. Disponível em: <[http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743\\_3.PDF](http://www.lambda.maxwell.ele.puc-rio.br/4743/4743_3.PDF)>.
- CORSO, Helena Vellinho; SPERB, Tânia Mara; SALLES, Jerusa Fumagalli de. **Leitura de palavras e de texto em crianças: efeitos de série e tipo de escola, e dissociações de desempenhos**. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 77-85, jan./mar. 2013.



CHARTIER, Roger. **a aventura do livro; do leitor ao navegagador**. Tradução de reginaldo carmello corrêa de morais. São Paulo; fundação editora da UNESP, 1998.

CHARTIER Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura — 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FUJII, Renata Callipo; WEISSHEIMER, Janaína. **A relação entre memória de trabalho e competência leitora em crianças do 3º ano fundamental**. *Letrônica: Revista Digital do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUCRS*, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 610-623, jul./dez. 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FORNECK, Kári Lúcia; POTRICH, Maiara. **O ensino da velocidade de leitura: um estudo sobre a relação entre fluência e compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental**. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 47, n. 90, p. 1-19, set./dez. 2022. DOI: 10.17058/signo.v47i90.17410.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002

INSTITUTO ALFAEBETO. **Fluência de Leitura**. Elaboração: João Batista Araujo e Oliveira. [S.l.]: Instituto Alfaebeto, [2021]. E-book. [<https://www.alfaebeto.org.br/wp-content/uploads/2022/01/E-book-Fluencia-de-Leitura-20.12.21-V3.pdf>]. Acesso em: 20 out. 2025.

KINTSCH, W.; VAN DIJK, T.

KLEIMAN, Angela. **Texto & Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 9. ed. Campinas, SP: pontes, 2004

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas, SP: Pontes, 2002.

LAHIRE, Bernard. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006

LAHIRE, Bernard. **O espírito sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LAJOLO, Marisa. **O texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982

LEFFA, Vilson j. **Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra-luzzatto, 1996.

MACHADO, C.; ALAVARSE, O.; ARCAS, P. Sistemas estaduais de avaliação: interfaces com qualidade e gestão da educação. RBPAE. v. 31, n. 3. 2015. Disponível em <https://doi.org/10.21573/vol31n32015.63800> . Acesso em: 21 OUT. 2025

MARCUSCHI, L. A. **Compreensão textual como trabalho criativo**. In; CECCANTINI, J.L.C.T.; PEREIRA, R. F.; JUNIOR, J. Z. (Orgs.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação de língua portuguesa*. Vol. 2. São Paulo; Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2004.

MEGGIATO, A.O.; CORSO, H. V.; CORSO, I. V. **O construto de fluência na leitura: evolução e estado da arte**. *Psicologia: reflexão e crítica*, v. 31 e 24, 2018.

MELO, Josemilde de Oliveira. **Leitura e formação do leitor**. *Revista Educação*, Assunção, ano 28, n. 119-120, 2005.

MORTON, J. Na information-processing account of reading. acquisition. In A.M. Galaburda (ed), *From Reading to neurons*.

Cambridge, MA: The MIT Press. 1989

NAVAS, A. L. G. P. et al. **Fluência de leitura e processamento de prosódia em escolares**. *Codes*, v. 27, n. 2, p. 115-121, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha das Graças Laguardia, 1970-

PULIEZI, S.; MALUF, M. R. **Fluência em leitura: um construto subjacente à compreensão**. *Revista Brasileira de Alfabetização*, v. 6, n. 1, p. 55-66, 2009.

PULIEZI, Sandra; MALUF, Maria Regina. **A fluência e sua importância para a compreensão da leitura**. Psico-USF, Bragança Paulista, v. 19, n. 3, p. 467-475, set./dez. 2014.

RAMOS, Norma Suely Campos; Universidade Estadual do Piauí

RASINSKI, T. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46-51.

RASINSKI, T. V. (2006a). A brief history of reading fluency. Em S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.). *What*

RASINSKI, T. V. (2006 b). Reading fluency instruction: moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *Issues and Trends in Literacy*, 704-706. Doi: 10.1598/RT.59.7.10

RIBEIRO, Silvana Silva da; Universidade Estadual do Piauí

SAMUELS, S. J. (2006). Toward a model of reading fluency. Em S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24-46). Newark: International Reading Association.

SALLES, J. F.; PICCOLO, L. R. Avaliação da leitura em escolares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 24, n. 3, p. 325-332, 2008.

SANTOS, Cristina dos; KADER, Carla Callegaro Corrêa. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. *Revista do Curso de História da URI/FW, Frederico Westphalen*, v. 8, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2017.

SEABRA, Alessandra G. CAPOVILLA, Fernando C. Alfabetização:

Método Fônico. Editora Mennon, 2010. 5ª edição.

SILVA, Maria Aparecida; MOURA, Marisa. A importância da leitura na formação do indivíduo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, São Paulo, v. 10, n. 5, p. 3939-3950, 2024. Disponível em: <https://www.doi.org/10.51891/rea.v10i5.14213>. Acesso em: 19 set. 2025.



SIM-SIM, Inês; VIANA, Fernanda Leopoldina. Para a avaliação do desempenho de leitura. Lisboa: Ministério da Educação, Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2007.

SIQUEIRA, Maity; FREITAS, Gabriela Castro Menezes de. **Ler e escrever: ensinar para melhor aprender**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 40, p. 196-214, out./dez. 2011.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, M. L. *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artemed, 1998. 195 p.

VIEIRA, Sandra Mara dos Reis. *Componentes da fluência e da compreensão da leitura: que papéis desempenham na compreensão de textos*. 2019. 252 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.