

O ensino da velocidade de leitura: um estudo sobre a relação entre fluência e compreensão leitora nos anos finais do ensino fundamental

Teaching reading speed: a study on the relationship between fluency and reading comprehension in the final years of elementary school

Kári Lúcia Forneck

Maiara Potrich

Universidade do Vale do Taquari – Univates – Lajeado – Rio Grande do Sul – Brasil

Resumo: Estudos recentes têm condicionado a habilidade de compreensão leitora a processos como a fluência de leitura. Em vista disso, este estudo teve como objetivo verificar como a velocidade de leitura interfere na compreensão leitora, a partir da concretização de práticas de ensino da fluência para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Para dar conta desse objetivo, foi realizada uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, caracterizada como pesquisa-ação, visto que foram realizadas intervenções didáticas, por meio de oficinas, para o ensino da velocidade de leitura. Três etapas foram realizadas a fim de atingir o objetivo deste estudo. Num primeiro momento, foi realizado um pré-teste, a fim de verificar a velocidade de leitura de dezessete estudantes do 9º ano, sujeitos da pesquisa; após, foram realizadas cinco oficinas de aproximadamente 45 minutos cada, para desenvolver a velocidade leitora, a partir de brincadeiras, jogos e dinâmicas. Por fim, foi realizado o pós-teste, com o objetivo de verificar se houve avanços na velocidade de leitura a partir das oficinas realizadas. Com as intervenções, os participantes obtiveram uma melhora significativa do pré para o pós-teste, em relação à velocidade de leitura, comprovando, assim, que é possível qualificar a fluência leitora através de práticas em sala de aula. Entretanto, em relação ao desempenho em compreensão leitora, os dados não foram conclusivos. A análise do pré-teste, porém, evidenciou que quem lê mais rápido compreende melhor. Os resultados desse estudo poderão auxiliar os profissionais que atuam nas escolas.

Palavras-chave: Compreensão. Fluência leitora. Velocidade de leitura. Ensino da leitura.

Abstract: Recent studies have been conditioning reading comprehension skills to processes such as reading fluency. In view of this, the present study aimed at verifying how reading speed interferes with reading comprehension, based on the implementation of fluency teaching practices for students in the 9th year of Elementary School. To accomplish this, a qualitative-quantitative research was carried out, characterized as action research. Didactic interventions were done, through workshops, to teach reading speed. Three stages were conducted in order to accomplish the goal of the study. First, a pre-test was carried out, in order to verify the reading speed of seventeen 9th-grade students, research subjects; later, five workshops of approximately 45 minutes each were held to develop reading speed, based on games and dynamics. Lastly, the post-test was carried out, to verify whether there had been advances in reading speed from the workshops held. With the interventions, the participants obtained a significant improvement from the pre to the post-test, in relation to the reading speed, thus proving that it is possible to qualify the reading fluency through practices in the classroom. However, in relation to performance in reading comprehension, the data were not conclusive. The analysis of the pre-test, although, showed that those who read faster understand better. The results of this study may help professionals working in schools.

Keywords: Working Memory. Learning. Psycholinguistics. Language Acquisition.

1 Introdução

Os dados mais recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF - 2018) revelam que apenas 12% da população brasileira é alfabetizada em nível proficiente, sendo capaz de elaborar textos de maior complexidade, de interpretar tabelas e gráficos envolvendo mais de duas variáveis e de resolver situações-problemas que exigem o uso de inferências. Somem-se a esse dado as estatísticas reveladas pela ONG Todos Pela Educação (2022), segundo a qual o número de crianças de 6 a 7 anos que não sabe ler teve um aumento de 66,3% entre 2019 e 2021.

A habilidade de ler e compreender os mais variados gêneros textuais disponíveis na sociedade letrada nos é garantida a partir do momento em que somos capazes de decifrar códigos, transformar as letras em sons e, principalmente, atribuir ao texto o sentido que lhe cabe, considerando nossos conhecimentos prévios e objetivos de leitura. Portanto, saber ler vai muito além de apenas decifrar códigos linguísticos e requer do leitor habilidades necessárias à produção de sentido do texto.

A emergência de novos contextos de interação com o texto, por sua vez, demanda um leitor apto a interagir com o texto de modo autônomo. Essa autonomia, em nosso entender, precisa ser ensinada na escola, em todas as etapas da escolarização, e requer atenção às diferentes nuances que fazem parte do complexo percurso que se inicia no processamento da linguagem e segue até a autonomia da compreensão da leitura.

Estudos prévios têm evidenciado uma estreita relação entre fluência e compreensão leitora, além do domínio competente de estratégias de leitura, como predição, inferência, ativação dos conhecimentos prévios e automonitoramento. Ainda que essas outras habilidades sejam necessárias, no presente estudo focamos no ensino da velocidade de leitura para o desenvolvimento do processo de compreensão leitora na escola. Portanto, reconhecendo a fluência como condição para a compreensão, este estudo teve como objetivo promover práticas de ensino para o

desenvolvimento da velocidade de leitura em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental. Esse objetivo se desdobra em outro: verificar como a velocidade de leitura interfere na compreensão leitora, numa perspectiva psicolinguística.

Considerando o objetivo da pesquisa, este trabalho apresenta, nas próximas seções, os pressupostos teóricos sobre este tema, que versam sobre a velocidade de leitura e sua relação com a compreensão leitora. Além disso, são apresentados, também, os procedimentos metodológicos do estudo, que consistiu em uma aplicação de pré-teste para cronometrar o tempo de leitura de um texto e calcular os acertos de dez atividades de compreensão de múltipla escolha, seguida da realização de cinco oficinas para desenvolver a velocidade de leitura e, então, a aplicação do pós-teste para avaliar se houve melhora, tanto no tempo de leitura quanto na compreensão leitora, após as intervenções. Por fim, são apresentados os resultados obtidos e as análises realizadas.

2 Velocidade, fluência e compreensão leitora

A compreensão leitora é condição para a inserção dos indivíduos no mundo letrado. O domínio dessa habilidade é razão de ser de práticas de ensino voltadas para a construção de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos.

A respeito da compreensão leitora, Morais (2013) define:

É a elaboração progressiva de uma representação mental integrada das informações apresentadas sucessivamente no texto, de tal maneira que os objetivos do seu autor sejam corretamente apreciados. Essa representação deve preservar a coerência interna do texto e deve ser revista, aumentada, atualizada de acordo com os novos elementos tratados no decurso da leitura (MORAIS, 2013, p.111).

Mas o que é necessário para que ocorra a compreensão de um texto? Morais (2013) esclarece alguns fatores primordiais para a compreensão. São eles: leitura fluente, identificação das palavras e conhecimentos prévios. Sobre os dois primeiros fatores, o autor explica que, para haver uma boa

compreensão, é imprescindível que o aluno consiga identificar as palavras de maneira automática. Para Morais (2013, p.112), “o aluno que é perfeitamente hábil na identificação das palavras, ou seja, aquele que adquiriu completamente a técnica subjacente a essa habilidade, pode dedicar toda a sua capacidade de treinamento consciente ao trabalho de compreensão”.

Além disso, para compreender também ativamos nossos conhecimentos prévios sobre o assunto do texto e mobilizamos outras estratégias de leitura para a compreensão¹, entre elas a predição e a inferência. Pereira (2009, p.12) trata a predição como uma “estratégia leitora que propõe um confronto entre o leitor, através de seus conhecimentos prévios, e o texto, através das pistas linguísticas deixadas pelo escritor em todos os planos do texto”.

Já para Morais (2013), a inferência ocorre quando um aluno, por exemplo, precisa utilizar a dedução e seus conhecimentos prévios para entender o que um determinado texto quer dizer. O leitor precisa fazer conexões a partir das pistas textuais deixadas pelo autor.

De acordo com Machado e Freitag (2019):

A compreensão leitora pode ser aferida indiretamente por meio das predições na leitura em voz alta, no sentido de prever e antecipar o que está por vir no texto, as quais, no leitor proficiente, são, na maior parte dos casos, bem-sucedidas, permitindo a confirmação das hipóteses e construção do significado do texto. Esse tipo de predição não é possível identificar no leitor hábil. Já o leitor fracassado² não consegue prever e antecipar o que está por vir no texto pelas pistas linguísticas, possivelmente, porque está com todo o seu recurso cognitivo voltado para a decodificação da palavra escrita, o que também não permite identificar predições,

¹ Dada a natureza do estudo e a construção do texto, não nos deteremos na definição de estratégias de leitura. Recomendamos a leitura de *Estratégias de Leitura*, de Isabel Solé, uma referência na área (1998).

² Importante destacar que discordamos dessa adjetivação, porque ela carrega em si o pressuposto de que o leitor com dificuldades não tem outro desígnio, a não ser reconhecer sua incompetência. Preferimos, neste estudo, a distinção entre bom leitor e mau leitor. Como estamos defendendo uma prática pedagógica, é exatamente nosso papel pensar que podemos auxiliar leitores com dificuldades a superar suas limitações para se inserirem socialmente no mundo letrado.

porque neste caso sequer são construídas (MACHADO; FREITAG, 2019, p.138).

Sendo assim, percebemos que a compreensão está intimamente ligada ao processamento da leitura. Quando a criança é capaz de ler com fluência e fazer inferências, muito provavelmente conseguirá entender qual é o sentido do texto que está lendo. Porém, quando o leitor apresenta uma leitura mais vagarosa, é bastante provável que ele ainda esteja utilizando a rota fonológica³, e possivelmente apresentará dificuldades de compreensão. A esse respeito, Machado (2018) argumenta:

Isto significa que a habilidade de leitura é considerada automática, quando a atenção não é direcionada para o reconhecimento das palavras, mas para a construção do sentido do texto escrito. Nesta acepção, entende-se que podemos processar muitas coisas de cada vez, desde que não haja necessidade de despendar atenção para cada uma delas. Esta concepção de leitura nos permite mostrar que para a compreensão do texto lido muitos outros processos interferem no desenvolvimento da habilidade específica de leitura (MACHADO, 2018, p.33).

Em se tratando de estudos sobre a relação entre compreensão e fluência leitora nos anos finais, destacamos a escassez de trabalhos que investigam esse aspecto em estudantes dos anos finais do ensino fundamental. A maior parte dos estudos se concentra nos anos iniciais.

Dentre os trabalhos desenvolvidos na faixa etária compatível com a proposta que aqui desenvolvemos, destacamos o estudo de Annize (2017), cujo objetivo foi verificar a compreensão leitora de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental e elaborar um programa para a estimulação da leitura. Ao final da testagem Annize (2017, p. 91) relata que “a consciência fonológica influenciou mais no desempenho da leitura e escrita do que na habilidade silábica, havendo um maior escore de erros no nível fonêmico. A velocidade está diretamente relacionada à fluência de leitura”. Em relação à consciência fonológica e à velocidade de leitura, Annize (2017)

³ A fim de compreender os papéis das regiões do cérebro recrutadas durante a decodificação e a compreensão, em especial o papel do cérebro no desenho das rotas de leitura - fonológica e lexical -, recomendamos a leitura de *Os neurônios da leitura*, de Stanislas Dehaene (2011).

destaca que os resultados da pesquisa demonstram uma correlação entre as duas habilidades citadas. De acordo com a autora, os estudantes com maior habilidade de manipular os sons da fala conseguiram desenvolver a velocidade de leitura com mais facilidade.

Destacamos, também, o estudo desenvolvido por Machado (2018), cujo objetivo foi avaliar o nível de fluência em leitura oral, em estudantes do 9º ano, e correlacionar o desempenho da fluência e da compreensão leitora, a partir da interação com atividades da Prova Brasil. Ao final da pesquisa, Machado (2018) conclui:

Assim, nossa hipótese de que a automaticidade no processo de decodificação da leitura é necessária para a compreensão do texto foi confirmada. Isto significa que um leitor fracassado não terá bom desempenho em testes de compreensão de leitura; no entanto, o leitor hábil, fluente e proficiente, poderá ter bom desempenho em teste de compreensão de leitura, como na Prova Brasil (MACHADO, 2018, p.160).

Já o estudo de Andrade, Celeste e Alves (2018) objetivou investigar o desenvolvimento da fluência leitora em alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, a fim de entender como era percebida a evolução da habilidade de fluência no decorrer dos anos.

Os autores relatam que, partindo dos resultados obtidos através de testes de compreensão, pôde-se notar que a leitura do texto foi realizada de tal maneira que permitiu o bom entendimento de seu conteúdo. Além disso, reiteram que, a partir das medidas de fluência obtidas, se confirma a hipótese de que a fluência leitora é indicadora de uma leitura com acesso ao significado: “[...] é notório que o leitor que possui boa fluência de leitura tem maiores chances de obter melhor desempenho na compreensão textual” (ANDRADE, CELESTE; ALVES, 2019, p. 06).

Destacamos, também, a pesquisa desenvolvida por Gentilini e colegas (2019) acerca da relação entre fluência de leitura e compreensão leitora. O estudo desenvolvido apresenta o processo de criação de um instrumento de avaliação da fluência de leitura e compreensão leitora, em alunos

do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. O instrumento foi composto por um texto narrativo compatível com a idade dos escolares e por dez questões de múltipla escolha. Quanto aos resultados obtidos ao final da aplicação do instrumento de avaliação, os autores afirmam afirmam:

Na comparação entre os grupos, a análise revelou aumento da fluência de leitura (avaliada por meio do número de palavras por minuto) com o avançar da escolaridade, apesar de não ter sido encontrada diferença estatisticamente significativa. O fato de não haver diferenças entre os grupos pode apontar para a estabilização da fluência de leitura textual na adolescência. A literatura evidencia o aumento da fluência de leitura no decorrer da escolarização e o avanço da idade. Entretanto, a média da fluência de leitura dos adolescentes do presente estudo está aquém da média observada em outros estudos com leitores do inglês americano, português europeu e português brasileiro (GENTILINI *et al.*, 2019, p. 7-8).

Da mesma forma como os trabalhos acima reiteram, é válido reiterar que é possível perceber uma certa escassez de estudos que tratam da relação entre velocidade de leitura e compreensão leitora em adolescentes dos anos finais do ensino fundamental. A nossa busca por trabalhos que abordam esse assunto, como já dissemos, nos mostrou que há predominância por pesquisas e testes que estudam a compreensão leitora e fluência em escolares do ensino fundamental I ou em situações de aprendizagem de língua adicional.

Sendo assim, partindo do pressuposto de que a velocidade de leitura está intimamente ligada à compreensão leitora, argumentamos neste trabalho que é importante desenvolver práticas de ensino voltadas para o desenvolvimento da fluência leitora⁴.

⁴ Neste ponto, é pertinente destacarmos que este estudo não se debruçou sobre aspectos relativos à prosódia. Reconhecemos, entretanto, que há estudos consistentes associando fluência, prosódia e compreensão leitora. Nesses estudos, assume-se que a prosódia concretiza elementos a partir dos quais sentimentos e emoções articulam-se à significação do texto – daí a importância da entonação para a compreensão. Como o objetivo deste estudo não previu essa variável, não nos ateremos a ela, muito embora reconheçamos as eventuais limitações de um estudo que não considere a prosódia, juntamente com a fluência, como elemento constitutivo da produção de sentido do texto. Recomendamos como sugestão de leitura os estudos de Martins e Capellini

É justamente nesse recorte que este estudo se insere.

A seguir, apresentamos o percurso metodológico trilhado para o desenvolvimento do estudo.

3 Procedimentos metodológicos

Conforme vimos na seção anterior, a Semântica de Frames, enquanto teoria pertencente ao escopo da Linguística Cognitiva, está comprometida com o empirismo no sentido experiencial, considerando-se, contudo, a experiência num sentido lato, que envolve aspectos culturais, históricos e sociais. Além disso, é possível verificar que essa teoria se utiliza de metodologia empírico-descritiva, visto que, em seu viés aplicado, assume um compromisso com a investigação baseada em *corpora* para descrever a linguagem – aspecto que será tema de nossa próxima seção. Desse modo, este capítulo visa a tratar da orientação empírica da Semântica de Frames no que tange aos procedimentos metodológicos adotados a partir desse aporte teórico.

Os textos fundadores publicados por Fillmore entre os anos 1970 e 1980 ainda não chegam a delinear propostas metodológicas relativas à Semântica de Frames. Em *An alternative to checklist theories of meaning* (FILLMORE, 1975), o teórico traz os primeiros exemplos que ilustram a pertinência da teoria para os estudos linguísticos em diferentes contextos, tais como coerência textual, aquisição de linguagem e fronteiras de categorização. Ainda na década de 1970, o artigo *Frame semantics and the nature of language* (FILLMORE, 1976), com o objetivo de abordar aspectos da Semântica de Frames que poderiam contribuir para o modo como se compreende a linguagem humana, introduz um aspecto importante para compreendermos a visão do teórico quanto à forma de se investigar fenômenos

linguísticos – a noção de contexto, entendido como o conjunto de circunstâncias que embasam uma sentença ou uma experiência que permite o entendimento de uma palavra. Nessa passagem, Fillmore rejeita enfaticamente a abordagem gerativista por desconsiderar as relações entre o falante e as questões contextuais atinentes ao processo comunicativo. Nas palavras do autor,

O linguista tem bons motivos para se preocupar com a descrição do contexto [...] como sendo mais uma complexidade do seu trabalho ao descrever a língua, mas infelizmente tem sido fácil para os linguistas pensar no conhecimento do contexto como apenas mais uma complexidade adicional para o usuário da língua⁵. (FILLMORE, 1976, p. 23).

Dessa forma, temos claramente uma refutação de abordagens intuitivas que desconsiderem o real uso linguístico dos falantes. Esses preceitos são retomados e aperfeiçoados na década seguinte, quando o autor consolida a Semântica de Frames como um programa de análise do significado a partir de situações reais de comunicação (FILLMORE, 1982; 1985).

É no trabalho de 1992, o qual descreve um estudo realizado por Fillmore juntamente com Atkins, que aparece um primeiro delineamento quanto à orientação metodológica da Semântica de Frames. Em *Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and its Neighbors*, os autores indicam seu objetivo de criar um recurso lexicográfico através da aplicação da teoria, realizado posteriormente através do projeto FrameNet. Pela primeira vez, traz-se uma análise mais minuciosa e prática quanto à proposta de Fillmore, na qual se levam em conta as descrições valenciais que estruturam os *frames*. Esse experimento é conduzido a partir de concordâncias retiradas de um *corpus* de 25 milhões de palavras, compilado pela American Publishing House for the Blind. Para a análise do lexema *risk* e das respectivas unidades lexicais, foram extraídas 1770 sentenças⁶.

⁵ The linguist has good reasons for regarding the description of context [...] as an added complexity in his job of describing a language; but unfortunately it has been easy for linguists to think of knowledge of context as an added complexity for the language-user as well.

⁶ Os autores ressaltam que, em virtude de a metodologia ainda não estar consolidada, informações concernentes a cada uma

(2014), Picanço e Vansiler (2014), Pinto e Navas (2011) e Abreu, Guaresí e Pacheco (2021) para aprofundamento da temática.

Através desse experimento, Fillmore e Atkins evidenciam que o fato de um dicionário separar os sentidos de acordo com as paráfrases possíveis, baseados em diferenças de padrões gramaticais, não permite que o usuário verifique processos metafóricos e metonímicos relacionados a determinadas unidades lexicais (FILLMORE; ATKINS, 1992), daí a necessidade de se criar um recurso organizado em torno de *frames*.

A Plataforma FrameNet entra em operação em 1997, consolidando-se como contraparte aplicada da teoria de Fillmore e, assim, delineando minuciosamente os procedimentos metodológicos atinentes à abordagem, pautados na análise a partir de evidências empíricas fornecidas por *corpora* de estudo. Desse modo, conforme sintetizam Atkins, Fillmore e Johnson (2003), a FrameNet é um recurso lexicográfico computacional que descreve propriedades semânticas e sintáticas de palavras em língua inglesa, a partir de *corpora* eletrônicos, apresentando essa informação através de uma plataforma online. Assim, o desenvolvimento do projeto embasa-se na análise de um vasto conjunto de textos autênticos de língua inglesa, do qual são extraídas as sentenças que ilustram as unidades lexicais.

Fillmore e Baker (2010) explicam que o método de pesquisa adotado pelo projeto

[...] consiste em encontrar grupos de palavras cujas estruturas de *frames* podem ser conjuntamente descritas, devido ao fato de partilharem padrões e contextos esquemáticos comuns de expressões que podem se combinar com elas para formar frases ou sentenças maiores. Tipicamente, as palavras que partilham de um mesmo *frame* podem ser usadas como paráfrases umas das outras. As propostas gerais do projeto buscam oferecer descrições confiáveis de propriedades combinatórias sintáticas e semânticas de cada palavra do léxico e reunir informações sobre modos alternativos de se expressar conceitos dentro de um mesmo domínio conceptual. (FILLMORE; BAKER, 2010, p. 321, grifo nosso).⁷

das concordâncias foram sendo registradas a partir de uma base de dados fornecida pela Universidade de Berkeley.

⁷ "The method of inquiry is to find groups of words whose frame structures can be described together, by virtue of their sharing common schematic backgrounds and patterns of expressions that can combine with them to form larger phrases or sentences. In the typical case, words that share a frame can be used in

Assim, o trabalho da FrameNet inclui desenvolvimento do *frame* semântico, a extração de *corpus* e anotação de sentenças exemplo. O desenvolvimento do *frame* tem como etapas a caracterização informal do tipo de entidade ou situação representada pelo *frame*, seleção dos elementos de *frame* e a construção de listas de palavras que pertencem ao *frame*. A extração de *corpus* tem por objetivo a verificação dos contextos sintáticos e semânticos dos constituintes das sentenças, anotando-se os exemplos de acordo com os Elementos de Frame estabelecidos (FILLMORE; JOHNSON; PETRUCK, 2003).

Através do maquinário da FrameNet, a Semântica de Frames estabelece-se como teoria que parte de evidência proveniente de *corpora* para conduzir seus procedimentos de análise. Conforme explicam Ruppenhoffer et al. (2010), são os dados do *corpus* que indicam agrupamentos de unidades lexicais, as quais constituem evocadores de um mesmo *frame*, estabelecendo-se a rejeição de métodos introspectivos de análise linguística. Fillmore e Baker (2010) reiteram que a teoria implica uma pesquisa *empírica*, *cognitiva* e *etnográfica* por natureza, destacando que a exploração de *corpora*, além de rejeitar análises baseadas na intuição, potencializa o uso da abordagem no que tange a técnicas computacionais.

A seção a seguir aborda a Linguística de Corpus, aporte metodológico que embasa o presente trabalho.

4 Apresentação e análises dos dados

Nesta seção, apresentamos as análises realizadas a partir dos dados obtidos nas testagens e os critérios de avaliação utilizados. Dezesete sujeitos participaram de forma assídua das três etapas previstas na pesquisa. Como descrito anteriormente, primeiramente, foi realizado o pré-

paraphrases of each other. The general purposes of the project are both to provide reliable descriptions of the syntactic and semantic combinatorial properties of each word in the lexicon, and to assemble information about alternative ways of expressing concepts in the same conceptual domain."

teste, após foram aplicadas cinco oficinas, e por fim, foi aplicado o pós-teste.

A fim de organizarmos as discussões, apresentaremos, num primeiro momento, as oficinas e a dinâmica pedagógica desenvolvida. Em seguida, trataremos dos dados quantitativos decorrentes do pré e do pós-teste.

a) Práticas de ensino da velocidade da leitura:

A atividade desenvolvida na primeira oficina foi a leitura de legendas do filme *Tudo bem no Natal que vem* (2020). Para tanto, os alunos foram divididos em grupos de até 5 integrantes e, em seguida, receberam o roteiro impresso com o objetivo de entender a proposta e dar uma breve visualizada nas falas. Depois disso, projetamos os trechos do filme no projetor e cada grupo leu a partir da legenda. Alguns grupos conseguiram realizar a leitura no primeiro momento, outros repetiram a leitura duas vezes, sendo que eles mesmos pediam para pausar e repetir a fala. Segundo nossa percepção, os alunos realizaram a proposta da atividade com bastante empolgação e envolvimento. Depois que todos apresentaram, a maioria dos grupos pediu para ler novamente as legendas. Pudemos perceber que alguns grupos sentiram mais dificuldade em ler com rapidez, enquanto outros faziam com facilidade. Notamos que os sujeitos que leram vagarosamente não reconheciam algumas palavras e também não acessaram seu significado imediatamente, ou seja, eles pareceram demonstrar estar mais preocupados em acessar a rota fonológica para realizar a leitura de algumas palavras (DEHAENE, 2012). Ao repetir a atividade, os grupos que tiveram mais dificuldades na primeira vez, saíram-se melhor na segunda oportunidade.

A atividade desenvolvida na segunda oficina foi a leitura em voz alta de minicontos, poemas, notícias e textos curtos. Nessa atividade, reunimos os alunos em uma grande roda e explicamos qual seria a dinâmica do jogo: o aluno que recebesse a bola deveria sortear um bilhete de dentro da sacola e, após, deveria ler o trecho em voz alta. Ao final da

leitura, cada participante respondeu a uma pergunta de compreensão referente ao texto. Os participantes demonstraram interesse nessa atividade, porém, como era o último período do dia, percebemos que estavam um pouco cansados. Ao longo da dinâmica, notamos que alguns alunos leram o texto com facilidade e velocidade e, conseqüentemente, conseguiram compreender exatamente o que o texto quis dizer ao responderem à pergunta corretamente. Dehaene (2012, p. 245) explica que “a decodificação e a compreensão caminham lado a lado: os alunos que sabem ler melhor as palavras e as pseudopalavras isoladas são também os que compreendem melhor o conteúdo de uma frase ou de um texto”. Outros alunos, ao lerem trechos de textos mais complexos, fizeram uma leitura vagarosa. Ao questioná-los sobre o texto, respondiam errado ou relatavam que não haviam entendido.

Na terceira oficina, os alunos foram separados em grupos de 2 a 5 integrantes, e posteriormente entregamos cópias da leitura dramática para cada responsável. Cada grupo foi responsável por um roteiro diferente. Num primeiro momento, os participantes pediram alguns minutos para que pudessem organizar as falas com sua dupla ou grupo. Passados alguns minutos de organização, pedimos aos alunos que se sentassem em roda e, então, iniciamos a apresentação. Os estudantes foram participativos na atividade, exceto dois meninos que se recusaram a ler o texto em voz alta. Percebemos também uma certa dificuldade em ler as falas com entonação e pontuação.

Iniciamos a quarta oficina com a realização do jogo no aplicativo Kahoot. Uma parcela de estudantes acessou o site com seus próprios celulares, outros se reuniram em duplas pois não tinham acesso à internet. Notamos muita empolgação dos alunos ao participarem dessa atividade. Podemos dizer que, no geral, os alunos acertaram diversas questões e conseguiram responder dentro do tempo estipulado de 60 a 30 segundos. Na segunda parte da oficina, organizamos grupos de no máximo 5 participantes e realizamos a atividade de fichas de leitura. A atividade consistia em retirar uma ficha de uma

caixinha, ler um excerto em voz alta para os colegas, e pedir para que adivinhassem, em 30 segundos, a que obra pertencia aquele trecho. Não percebemos grandes dificuldades na realização das atividades propostas nesse dia. O que notamos foi que, por ser a quarta oficina, os alunos já estavam habituados e conscientes de que deveriam ler com velocidade para conseguir dar conta de responder às questões no Kahoot. Alguns alunos se mostraram agitados e frustrados por não conseguirem ler os textos no tempo estipulado.

A quinta oficina consistiu em uma dinâmica inspirada na Prova da Bexiga, do programa A Culpa é do Cabral. Logo no início, alguns alunos demonstraram empolgação em realizar a prova pois relataram que já haviam assistido ao programa. Depois de separar os participantes em quatro grupos, solicitamos que os integrantes do grupo 1 e do grupo 2 sentassem em fila, de forma intercalada. Cada participante retirava um texto de dentro de uma caixinha, realizava a leitura em voz alta, e, após, o outro participante deveria fazer o mesmo. O objetivo do jogo era ler frases antes que acabasse o tempo no cronômetro. Vencia a equipe que não estivesse lendo quando o tempo do cronômetro acabasse. Num segundo momento, participaram da prova o grupo 3 e o grupo 4. Ao final, o grupo vencedor da primeira rodada disputou contra o segundo grupo vencedor. Ao término da leitura, os alunos comemoraram a vitória e elogiaram a brincadeira.

A partir da observação empírica das pesquisadoras, evidenciamos interesse nos alunos na participação das atividades desenvolvidas, ao longo das oficinas.

b) Desempenhos nos parâmetros de velocidade de leitura e de compreensão leitora

Ao término dos testes e das oficinas, analisamos as gravações individuais feitas no pré-teste e no pós-teste e as atividades de compreensão leitora. Os critérios de avaliação utilizados para avaliar o desempenho dos alunos foram os seguintes: analisar a quantidade de palavras lidas por minuto,

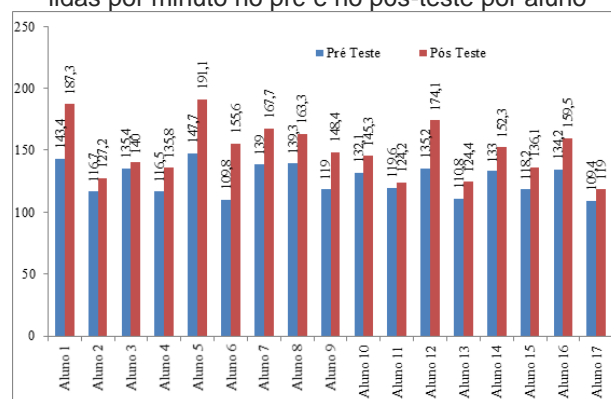
verificar as atividades de compreensão de texto e analisar os erros e acertos obtidos.

Os resultados das variáveis contínuas foram expressos através de medidas de posição (média e mediana) e de dispersão (desvio padrão, mínimo, máximo) e os resultados das variáveis categóricas foram expressos através de análises de frequência. Para comparar as médias da velocidade de leitura, a quantidade de palavras lidas por minuto e os acertos nas atividades de compreensão no pré e pós-teste, foi utilizado o teste não paramétrico de Wilcoxon. Em todos os testes, foram consideradas as suposições de normalidade, homogeneidade de variância e independência. A normalidade dos dados foi analisada através de assimetria, curtose, forma gráfica e do teste de Kolmogorov Smirnov. Estipulamos nível de significância de 0,05 para rejeição da hipótese nula nos testes de hipótese.

Tanto do pré quanto do pós-teste emergiram dois tipos de dados: quantidade de palavras lidas por minuto e o total de acertos de dez atividades de compreensão.

Em relação à quantidade de palavras lidas no pré-teste e pós-teste, após intervenção didática, os dados encontram-se na Figura 1.

Figura 1 – Comparativo da quantidade de palavras lidas por minuto no pré e no pós-teste por aluno



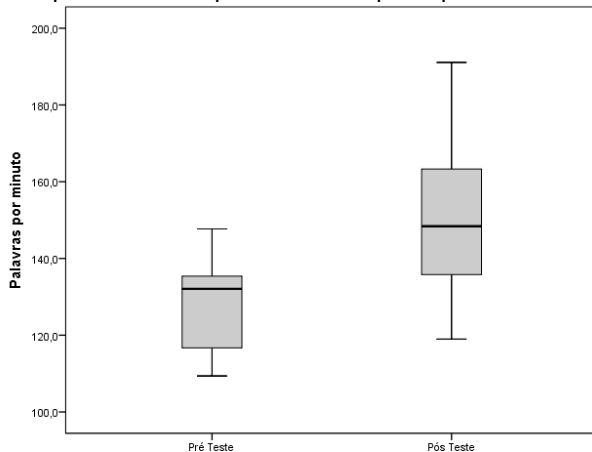
Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Na Figura 1, vemos que todos os alunos tiveram um aumento na quantidade de palavras lidas por minuto, quando comparados o pré e o pós-teste. Com isso, pudemos comprovar que todos os alunos tiveram melhor desempenho na velocidade de leitura após as intervenções, uma vez que todos os

participantes aumentaram a quantidade de palavras lidas por minuto.

A Figura 2, por sua vez, mostra o comparativo entre os dois testes.

Figura 2 – Comparativo geral da quantidade de palavras lidas por minuto no pré e pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

De acordo com a Figura 2, percebemos no pré-teste uma variação do número de palavras lidas por texto de 109,4 a 147,7 palavras lidas por texto, com média de 127,01. No pós-teste, a variação foi de 119,0 a 191,1 palavras lidas por texto com média de 150,08. Pelo teste de Wilcoxon, evidenciamos um aumento de palavras lidas por texto: quando comparados o pré-teste com o pós-teste, a diferença foi considerada estatisticamente significativa ($p = 0,02$).

Isso revela a importância de desenvolver dinâmicas de leitura na escola, visto que, além de aprimorar a leitura em voz alta, estaremos estimulando e desafiando os alunos a lerem com velocidade. Diante do nosso cenário, evidenciamos que, mesmo com um número grande de alunos, foi possível desenvolver brincadeiras interativas com os sujeitos. Ao organizá-los em grupos para uma melhor fluidez das oficinas, conseguimos obter bons resultados, tanto no que diz respeito à leitura dos textos quanto à participação de todos nas atividades. Cosensa e Guerra (2011, p.143) argumentam que esta é a finalidade da escola: criar “[...] condições para o desenvolvimento de competências pelo

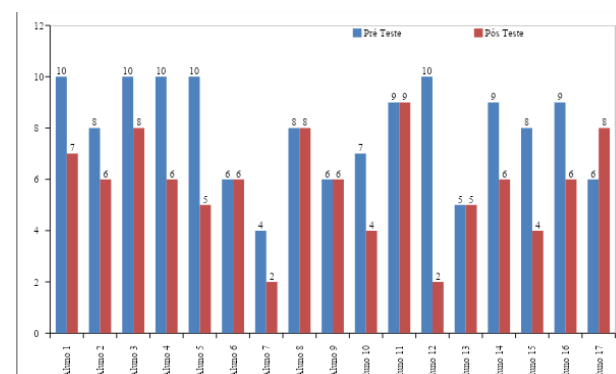
aprendiz em um contexto particular”. Ou seja, o suporte do professor aliado às necessidades do aluno faz com que se tenha um trabalho significativo e eficiente, como pudemos ver nas oficinas propostas.

Notamos que durante o andamento das atividades, os alunos se sentiram desafiados e motivados a ler os textos. Acreditamos que um dos fatores foi a forma como as dinâmicas foram desenvolvidas, ou seja, atividades diversificadas, com o objetivo de não apenas aprimorar a velocidade de leitura, mas também de divertir e promover a interação de forma saudável com os participantes.

Outro aspecto positivo foi a maneira como os estudantes demonstraram interesse e esforço ao tentar ler com velocidade. Notamos que o espírito de disputa para ler cada vez mais rapidamente era prazeroso para eles. Ao longo das oficinas, alguns alunos também relataram que perderam o gosto pela leitura durante a pandemia de COVID-19 e que estavam percebendo certa dificuldade ao ler os textos em voz alta.

Por fim, temos o terceiro indicador: as dez atividades de compreensão, tanto no pré-teste quanto no pós-teste. A comparação dos acertos nas atividades de compreensão no pré e pós-teste está descrita na Figura 3.

Figura 3 – Comparativo dos acertos nas atividades de compreensão no pré e pós-teste por aluno



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

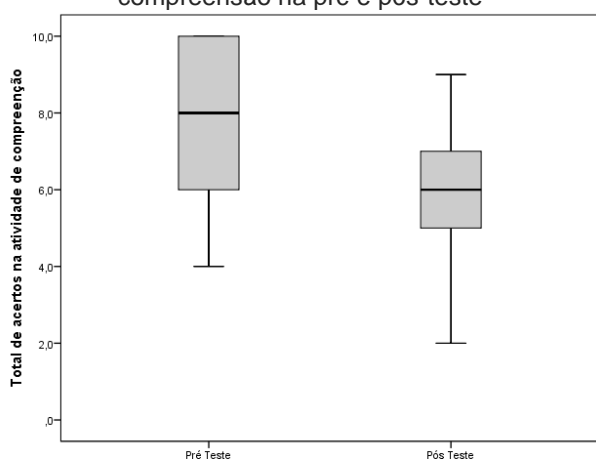
De acordo com a Figura 3, em onze casos houve queda na nota do pós-teste quando comparado ao pré-teste (64,7%), em cinco casos a nota

permaneceu a mesma (29,4%) e em um caso houve aumento (5,9%).

Vale ressaltar, ainda, que os textos utilizados no pré e no pós-teste eram de gêneros diferentes e com vocabulário distinto, o que pode ter dificultado a compreensão das atividades. Além disso, o texto do pós-teste tinha uma extensão significativamente maior, o que pode ter dificultado a compreensão do texto.

Na Figura 4, temos a comparação da avaliação dos acertos no pré e pós-teste.

Figura 4 – Comparativo dos acertos nas atividades de compreensão na pré e pós-teste



Fonte: Dados da pesquisa (2021)

Os resultados da Figura 4 mostram que no pré-teste houve uma variação de quatro a dez acertos nas atividades de compreensão, com média de 7,94 e mediana de oito acertos. No pós-teste, a variação de acertos nas atividades de compreensão foi de dois a nove acertos, com média de 5,76 acertos e mediana de seis acertos. Pelo teste Wilcoxon houve uma queda entre o número de acertos do pós-teste quando comparada com os acertos no teste pré-teste, conforme teste de Wilcoxon ($p = 0,01$).

Esse resultado, diferente do que esperávamos, revela não ser possível correlacionar, ao menos neste estudo, o desempenho em velocidade de leitura e o desempenho no teste de compreensão, se compararmos os resultados do pré e do pós-teste. Em nosso entender, como já mencionamos, o

instrumento de compreensão do pós-teste não estava adequado aos propósitos da pesquisa.

Mesmo que os resultados dos testes de compreensão leitora tenham sido inconclusivos em relação aos efeitos da participação nas oficinas propostas, há um dado parcial que emergiu na pesquisa e que diz respeito à correlação entre velocidade de leitura e acertos nas atividades de compreensão leitora evidenciados no pré-teste. Em sua maioria, os sujeitos que concluíram a leitura do texto do pré-teste em menos tempo e, conseqüentemente, leram mais palavras por minuto, acertaram mais questões do que os alunos que levaram mais tempo para ler o texto. A análise exclusiva do desempenho do pré-teste converge com dados obtidos nos estudos prévios apresentados neste texto. É o que podemos ver na Tabela 1:

Tabela 1 - Palavras lidas por minuto e pontuação dos sujeitos no pré-teste

SUJEITOS	PALAVRA LIDAS POR MINUTO	ACERTOS DE COMPREENSÃO
ALUNO 1	147,7	10
ALUNO 2	143,4	10
ALUNO 3	139,3	8
ALUNO 4	139,0	4
ALUNO 5	135,4	10
ALUNO 6	135,2	10
ALUNO 7	134,2	9
ALUNO 8	133,0	9
ALUNO 9	132,1	7
ALUNO 10	119,6	9
ALUNO 11	119,0	6
ALUNO 12	118,2	8
ALUNO 13	116,7	8
ALUNO 14	116,5	10
ALUNO 15	110,8	5
ALUNO 16	109,8	6
ALUNO 17	109,4	6

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021)

De acordo com os dados contidos na Tabela 1, em geral, os alunos que leram mais palavras por minuto tiveram uma pontuação melhor na atividade de compreensão leitora no pré-teste: os 8 alunos que leram mais palavras por minuto obtiveram uma média de 8,75 de acertos no teste de compreensão; já os 9 alunos com menor velocidade de leitura obtiveram uma média de 7,22 acertos no mesmo teste. Esse dado converge com o que se afirma a seguir:

A leitura lenta, laboriosa, freia a compreensão e a habilidade do leitor de aprender e construir relações com o texto. [...] Preso à palavra, ao leitor não fluente sobram poucos recursos para compreender as frases, suas conexões, o parágrafo e, por fim, o texto (BUCHWEITZ; MOTA; NAME, 2018, p.126-127).

Considerando todos os dados obtidos - o desempenho no pré-teste, as impressões acerca da realização das oficinas e o desempenho no pós-teste -, podemos constatar que houve melhora significativa no desempenho em velocidade de leitura, mas não podemos afirmar o mesmo em relação ao desempenho em compreensão leitora. Machado (2018, p. 57) caracteriza a leitura fluente, decorrente da velocidade de leitura, como aquela “[...] em que o leitor reconhece as palavras com automaticidade, desenvolve a leitura numa velocidade adequada, demonstrando que está compreendendo o texto escrito”. Além de apresentar uma boa fluência leitora, o desempenho dos participantes da presente pesquisa também mostrou haver certa correlação entre velocidade de leitura e compreensão leitora, especificamente considerando os resultados do pré-teste. Esse resultado nos faz concordar com a ideia de Andrade e colegas (2019, p.2), segundo a qual “o leitor que possui fluência de leitura tende a obter melhor habilidade de compreensão”.

Esse é o mesmo argumento defendido por Annize (2017, p.87):

Sugere-se que o tempo e a velocidade de leitura aumentam nos escolares sem dificuldades enquanto naqueles que têm dificuldade não ocorre este aumento, fazendo com que as diferenças nos desempenhos se tornem mais significativas, o mesmo ocorrendo com relação à compreensão, podendo o tempo e a velocidade de leitura ter influenciado na compreensão visto que existe uma relação entre estes fatores.

Mas, para além dos resultados quantitativos, este estudo traz evidências para o ensino da leitura nos anos finais do ensino fundamental. Ao final do percurso, podemos afirmar que as intervenções auxiliaram os alunos a aumentar a velocidade de leitura e, além disso, foi possível propor alternativas para seu desenvolvimento, nas aulas de Língua

Portuguesa, por meio de experiências lúdicas, tal como intencionávamos nesta pesquisa.

Para Machado (2018, p. 53), “a leitura lenta, difícil e trabalhosa é um indicador de falta de fluência na leitura em voz alta e, conseqüentemente, interfere na compreensão, podendo desmotivar a leitura escolar ou por recreação”. Por isso, é importante que professores atentem para o desempenho de seus alunos no que diz respeito à fluência leitora, mesmo nos anos finais, quando se supõe, aligeiramente, que problemas de compreensão estejam apenas vinculados ao desconhecimento do vocabulário ou à ausência de conhecimentos prévios suficientes para a compreensão.

Ainda que, considerando os resultados obtidos, não possamos afirmar que os estudantes tenham aprimorado suas habilidades de compreensão leitora, podemos, sim, afirmar que sua experiência pedagógica lhes foi significativa, dada sua participação ativa nas atividades, evidenciada pela observação das pesquisadoras. Concretizamos, assim, o propósito deste estudo.

5 Considerações finais

Com esta pesquisa, objetivávamos verificar os impactos de experiências didáticas para o ensino da velocidade de leitura e avaliar como a fluência interfere na compreensão leitora, numa perspectiva psicolinguística, em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

Pudemos constatar que os alunos tiveram uma melhora significativa no desempenho da fluência leitora, do pré para o pós-teste, comprovando, assim, que as oficinas realizadas auxiliaram no desenvolvimento da velocidade de leitura. Em vista disso, percebemos que é possível propor atividades que possam melhorar a fluência leitora em contextos concretos de sala de aula. A partir de dinâmicas em grupo e atividades variadas, percebemos que, de alguma forma, conseguimos estimular e desenvolver essa habilidade nos alunos.

Entretanto, a comparação entre o pré-teste e o pós-teste de compreensão foi inconclusiva. Por outro lado, se analisarmos o desempenho comparativo de

velocidade de leitura e de compreensão leitora apenas no pré-teste, evidenciamos uma correlação entre fluência e compreensão.

A pesquisa que desenvolvemos não se encerra nas análises aqui propostas. Para futuros estudos, sugerimos a realização de mais oficinas nas aulas de Língua Portuguesa, o cuidado com a escolha dos instrumentos de avaliação, problema esse que evidenciamos nesta investigação, e a inserção de aspectos da prosódia nas propostas de ensino, uma vez que há evidências de seu papel do processo de compreensão leitora.

Por fim, reiteramos que o auxílio dos profissionais da educação aliado às necessidades de cada aluno torna o trabalho ainda mais relevante. Um estudo como esse lança luz a outros futuros estudos que se interessem pelo ensino da compreensão leitora, suas complexidades e desdobramentos.

Referências

- ABREU, Cristiane A.; GUARESÍ, Ronej; PACHECO, Vera. A prosódia como elemento constitutivo da fluência leitora. *Revista Virtual Lingu@ Nostr@*, Vitória da Conquista, v. 8, n. 2, p. 165 –185, jul/dez. 2021.
- ANDRADE, Alair J. L. de; CELESTE, Letícia C.; ALVES, Luciana M. Caracterização da fluência de leitura em escolares do Ensino Fundamental II. *Audiol., Commun. Res.*, São Paulo, v. 24, p. 1-8, 2019.
- ANNIZE, Luci N. A. Avaliação da compreensão leitora para adolescentes do ciclo II do ensino fundamental. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- COSENZA, Ramon M., GUERRA, Leonor B. *Neurociência para a educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Tradução: Leonor Scliar - Cabral - Porto Alegre: Penso, 2012.
- GENTILINI, Lorene K. S.; ANDRADE, Marina E. P.; BASSO, Fabiane P.; SALLES, Jerusa F. de; MARTINS-REIS, Vanessa de O.; ALVES, Luciana M. Desenvolvimento de instrumento para avaliação coletiva da fluência e compreensão de leitura textual em escolares do ensino fundamental II. *CoDAS*, São Paulo, v. 32, n. 2, p.1-9, 2020.
- BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges; NAME, Cristina. Das primeiras palavras à aprendizagem da leitura. In: LENT, Roberto;
- BUCHWEITZ, Augusto; MOTA, Mailce Borges (Org). *Ciência para educação: uma ponte entre dois mundos*. Rio de Janeiro: Atheneu, 2018.
- LOPES, Marília M. Consciência metatextual, compreensão leitora e resumo de histórias – possíveis relações em uma perspectiva psicolinguística. *Signo*, Santa Cruz do Sul, v. 41, n. 71, p. 50-62, out. 2016.
- MACHADO, Alessandra. P. G.; FREITAG, Raquel M. K. Pistas dos processos de decodificação que levam à compreensão da leitura. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 54(2), p. 132-145, abr.-jun. 2019.
- MACHADO, Alessandra P. G. Fluência em leitura oral e compreensão em leitura: automaticidade na decodificação para a compreensão leitora. 2018. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.
- MARTINS, Maíra A.; CAPELLINI, Simone A. Fluência e compreensão da leitura em escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 31, n. 4, p. 499-506, out.-dez. 2014.
- MORAIS, José. *Criar leitores: para professores e educadores*. Barueri: Manole, 2013.
- PEREIRA, Vera W.. Predição leitora e inferência. In: CAMPOS, Jorge (Org.). *Inferências linguísticas nas interfaces*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. E-book.
- PICANÇO, Gessiane L.; VANSILER, Nair S. A prosódia e a leitura fluente. *Gragoatá*, Niterói, n. 36, p. 157-174, 1. sem. 2014.
- PINTO, Joana C. B. R.; NAVAS, Ana L. G. P. Efeitos da estimulação da fluência de leitura com ênfase na prosódia. *J. Soc. Bras. Fonoaudiol*, São Paulo, v. 23, n.1, p. 21-26, mar. 2011.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.
- TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.