



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**A PRECISÃO NA FLUÊNCIA EM LEITURA ORAL:  
AVALIANDO A LEITURA DE ALUNOS DO 6º ANO DO  
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MICHELL GADELHA MOUTINHO**

UFPA  
BELÉM - 2015



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**MICHELL GADELHA MOUTINHO**

**A precisão na fluência em leitura oral: avaliando a leitura  
de alunos do 6º ano do ensino fundamental**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, como requisito final para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. Dra. Gessiane Lobato Picanço.

Área de concentração – Estudos linguísticos: Ensino e aprendizagem de línguas e culturas: modelos e ações.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFPA

---

Moutinho, Michell Gadelha, 1983-

A precisão na fluência em leitura oral: avaliando a  
leitura de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental /  
Michell Gadelha Moutinho. - 2016.

Orientadora: Gessiane Lobato Picanço.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade  
Federal do Pará, Instituto de Letras e  
Comunicação, Programa de Pós-Graduação em  
Letras, Belém, 2016.

1. Compreensão na leitura. 2. Livros e  
leitura - Ensino fundamental. 3. Leitura -  
Ensino fundamental. I. Título.

CDD 22. ed. 372.41

---

BANCA EXAMINADORA

---

Professora Doutora Gessiane Picanço — ORIENTADORA  
Presidente  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Professora Doutora Raquel Meister Ko Freitag  
Membro externo  
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

---

Professor Doutor Thomas Massao Fairchild  
Membro interno  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

---

Professora Doutora Célia Zeri de Oliveira  
Suplente  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus, que guiou as decisões que me levaram até aqui.

Agradeço à minha família, pais, irmãos e irmãs, tios e tias, primos e primas, avós e avós, em especial a minha esposa, pelo apoio e compreensão de sempre.

Agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Gessiane Lobato Picanço por ter acreditado no meu potencial para participar de seu projeto, “Proficiência em leitura” – financiado pelo CNPQ Processo Nº 487139/2012-7 — Edital Universal, e ter orientado este trabalho.

Agradeço à amiga Nair Vansiler, por ter sido quem me apresentou o projeto.

Agradeço aos colegas da Escola de Aplicação e da turma de 2014 do mestrado em letras, às colegas do projeto de pesquisa, aos amigos de todas as épocas pelo apoio e força que me deram para iniciar, permanecer e finalizar o curso de mestrado.

Agradeço às escolas que acreditaram no projeto e aceitaram ceder o espaço e tempo para que eu pudesse desempenhar minhas atividades.

Agradeço aos alunos que gentilmente aceitaram participar, sem hesitar, e colaboraram enormemente para que este trabalho fosse bem-sucedido.

*“Um público comprometido com a leitura é crítico, rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em lemas que alguns fazem passar por ideias.”.*

(Mario Vargas Llosa)

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo diagnosticar o nível de desempenho na dimensão da precisão na fluência em leitura oral de 46 alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém – Pará, sendo duas da esfera pública e duas da esfera privada. Este diagnóstico pretende contribuir para as discussões acerca da avaliação da habilidade de leitura, considerando o baixo desempenho dos alunos em exames como a Prova Brasil, Enem e PISA. Para alcançar este objetivo, utilizamos o método CBM (*Curriculum-based measurement*), desenvolvido por Deno (1985), que utiliza um minuto da leitura oral dos alunos, o bastante para analisar e determinar as dificuldades apresentadas de maneira mais específica que, neste estudo, estão relacionadas à precisão na decodificação de palavras. Os dados foram coletados em duas visitas, sendo a primeira no início e a segunda no final do ano letivo de 2015. A análise dos dados foi feita baseando-se nos níveis de desempenho em relação à precisão (RASINSKI, 2004) e as taxas de precisão e autocorreção. Os resultados mostram que há uma diferença entre as escolas públicas e privadas, pois estas tiveram desempenhos melhores que aquelas, embora todas as escolas onde houve duas visitas melhoraram seus desempenhos em relação à precisão na decodificação. Além disso, os tipos de erros mais cometidos pelos alunos foram os de substituição de palavras (que incluem quatro tipos de erro diferentes: semelhança lexemática, semelhança gráfica, pluralização/singularização e influência do contexto) e de pronúncia (que são: desconhecimento parcial da relação grafema-fonema, apagamento de sons das palavras e desconhecimento de sinais gráficos). Estes erros, além de apresentarem diferentes manifestações, são os que mais causam impacto na compreensão do texto lido, o que os destaca em relação aos demais erros detectados. Concluímos que a dificuldade na precisão se dá em grande parte nas esferas públicas de ensino e que, se não houver intervenção precisa para sanar as dificuldades, os alunos tendem a se distanciar ainda mais uns dos outros no desenvolvimento de suas habilidades leitoras.

PALAVRAS-CHAVE: Fluência em leitura oral; Precisão; Método CBM.

## ABSTRACT

This study aims at examining students' performance levels in oral reading accuracy. 46 sixth-graders from four schools – two public and two private – participated voluntarily in the study, which took place in Belém – Pará. The work intends to contribute to discussions about reading assessment, since Pará students' performance in national and international exams, such as Prova Brasil, Enem and PISA, has been below the expectations. In order to achieve this goal, we followed the Curriculum-based measurement method, proposed by Deno (1985), which considers one-minute of oral reading to be enough to analyze and determine the students' major difficulties in a more specific way, in this case, accuracy in word decoding. Oral reading samples were collected in two visits, which took place in the beginning and the end of 2015 school year. The analysis was based on the levels of performance for word decoding accuracy (RASINSKI, 2004), accuracy rate and self-correction rate. The results show a difference between students' performance from public and private schools, in that the latter reached better levels than the former. Moreover, we also analyze the types of errors that students mostly make in reading aloud, which were substitutions (usually driven by lexemic similarity, graphic similarity, pluralization/singularization and influence of the context) and pronunciation (especially driven by lack of knowledge about phoneme-grapheme relations, deletion of word sounds and misplacement of stress position). These errors exhibited different manifestations and were the ones with a major impact on reading comprehension. We conclude that the difficulty in word decoding is more frequent in public schools, thus, if nothing is done to solve these problems, these students will continue to recede in their reading skills.

KEYWORDS: Oral reading fluency; Accuracy; CBM method.

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Níveis de proficiência dos alunos nas esferas federal e municipal em 2013.	20
TABELA 2 – Comparação das notas da Prova Brasil obtidas pelas escolas.....	50
TABELA 3 – Comparação das notas do Enem obtidas pelas escolas.....	50
TABELA 4 – Divisão dos alunos por sexo e idade.....	51
TABELA 5 – Datas das coletas.....	55
TABELA 6 – Níveis de desempenho para precisão na decodificação de palavras.....	61
TABELA 7 – Amostras de leituras dos três níveis de desempenho.....	62
TABELA 8 – Erros de leitura do aluno VM e KRS.....	64
TABELA 9 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 01 na primeira visita.....	68
TABELA 10 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 01 na segunda visita.....	69
TABELA 11 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 02 na primeira visita.....	71
TABELA 12 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 02 na segunda visita.....	72
TABELA 13 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 03.....	74
TABELA 14 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 04 na primeira visita.....	76
TABELA 15 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 04 na segunda visita.....	77
TABELA 16 – Comparação das médias das escolas privadas x escolas públicas.....	78
TABELA 17 – Velocidade x dificuldade dos textos na primeira visita.....	80
TABELA 18 – Velocidade x dificuldade dos textos na segunda visita.....	81
TABELA 19 – Quantidade total de erros cometidos pelos alunos das 4 escolas.....	85
TABELA 20 – Exemplos de erros de substituição pela semelhança morfológica.....	90
TABELA 21 – Exemplos de erros de substituição pela semelhança gráfica.....	91
TABELA 22 – Exemplos de erros de influência do contexto na substituição dos itens.....	93

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 01.....	70
GRÁFICO 2 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 02.....	73
GRÁFICO 3 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 03.....	75
GRÁFICO 4 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 04.....	78
GRÁFICO 5 – Média de erros cometidos em um minuto de leitura por escola participante na primeira visita.....	83
GRÁFICO 6 – Média de erros cometidos em um minuto de leitura por escola participante na segunda visita.....	84

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000.....	16
FIGURA 2 – Descrição dos nível de leitura atingido por estudantes brasileiros em 2012..	17
FIGURA 3 – Resultado do Pará na Prova Brasil de 2011.....	18
FIGURA 4 – Nível atingido pelos alunos paraenses na Prova Brasil de 2011.....	19
FIGURA 5 – Resultados dos alunos do 5º ano nas esferas municipal, estadual (Pará) e federal em língua portuguesa.....	20
FIGURA 6 – Aprendizado adequado de língua portuguesa por alunos do 5º ano.....	21

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização

Aneb – Avaliação Nacional da Educação Básica

Anresc – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CBM – Curriculum-based measurement (Medição baseada no currículo)

Enem – Exame nacional do ensino médio

IDEB – Índice de desenvolvimento da educação básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OECD – Organization for economic and cooperation development (Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico)

PISA – Programme for international student assessment (Programa internacional para avaliação de estudantes)

QEDu – Qualidade para a educação (Sítio eletrônico)

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

UNESCO – United Nation Education and Science Organization (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 – ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA</b> .....	23
1.1 – Estágios de aquisição .....	23
1.1.1 – <i>O modelo de Jeanne Chall</i> .....	23
1.1.2 – <i>O modelo de Uta Frith</i> .....	26
1.1.3 – <i>O modelo de Ehri</i> .....	27
1.2 – Modelos de processamento de leitura .....	29
1.2.1 – <i>Modelo ascendente de leitura</i> .....	30
1.2.2 – <i>Modelo descendente de leitura</i> .....	33
1.2.3 – <i>Modelo interativo de leitura</i> .....	36
1.3 – O conceito de fluência.....	38
1.3.1 – <i>Fluência em leitura oral no Brasil</i> .....	42
<b>2 - METODOLOGIA</b> .....	46
<b>2.1 – Escolas</b> .....	46
2.1.1 - <i>Escola 01</i> .....	47
2.1.2 - <i>Escola 02</i> .....	48
2.1.3 - <i>Escola 03</i> .....	48
2.1.4 - <i>Escola 04</i> .....	49
<b>2.2 - Alunos</b> .....	51
<b>2.3 - Textos</b> .....	52
<b>2.4 - Coleta de dados e total de amostras</b> .....	55
<b>2.5 - Método CBM</b> .....	56
2.5.1 - <i>Histórico do Curriculum-based measurement CBM</i> .....	56
2.5.2 – <i>Leitura oral</i> .....	58
2.5.3 – <i>Procedimentos de análise: medidas de precisão, taxa de precisão e taxa de autocorreção</i> .....	61
<b>3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS</b> .....	68
3.1 – Escola 01.....	68
3.1.1 – Primeira visita .....	68
3.1.2 – Segunda visita .....	69
3.2 – Escola 02.....	71
3.2.1 – Primeira visita .....	71
3.3 – Escola 03.....	74

3.4 – Escola 04.....	75
3.4.1 – Primeira visita .....	76
3.4.2 – Segunda visita .....	77
3.5 – Comparação entre escolas.....	78
<b>4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>80</b>
4.1 – Velocidade de leitura versus grau de dificuldade dos textos.....	80
4.2 – Precisão na leitura versus grau de dificuldade dos textos .....	82
4.3 – Análise dos erros cometidos .....	85
4.3.1 – <i>Resultado geral de erros cometidos</i> .....	85
4.3.2 – <i>Erros de pronúncia</i> .....	87
4.3.2.1 – <i>Desconhecimento parcial da relação grafema-fonema</i> .....	87
4.3.2.2 – <i>Apagamento de sons das palavras</i> .....	88
4.3.2.3 – <i>Desconhecimento de sinais gráficos</i> .....	88
4.3.3 – <i>Erros de substituição</i> .....	89
4.3.3.1 – <i>Semelhança morfológica entre o item contido no texto e a palavra pronunciada pelo aluno</i> .....	89
4.3.3.2 – <i>Semelhança gráfica entre o item contido no texto e a palavra decodificada pelo aluno</i> .....	90
4.3.3.3 – <i>Pluralização e singularização</i> .....	92
4.3.3.4 – <i>Influência do contexto na substituição dos itens</i> .....	92
<b>5 – CONCLUSÃO .....</b>	<b>96</b>
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	103
ANEXO A – Textos utilizados para coleta de amostras de leitura oral.....	103
ANEXO B – Textos da segunda visita.....	108

## INTRODUÇÃO

A leitura é uma das práticas que mais está presente em muitas e diversas atividades fundamentais para a atuação social. Nos tempos atuais, qualquer indivíduo presente na sociedade moderna está cotidianamente lidando com textos, sejam eles menos formais como mensagens de texto enviadas por celular ou em redes sociais, ou mais formais como artigos de jornal ou revista, textos acadêmicos, passando por anúncios, panfletos, instruções de uso, informações sobre produtos etc. Com essa gama imensa de fontes e recursos para a leitura, ler deixou de ser uma atividade corriqueira para ser uma necessidade vital.

Atualmente, praticamente todas as ocupações formais requerem algum conhecimento de leitura e escrita. É impossível para qualquer trabalhador desempenhar suas tarefas plenamente sem as habilidades básicas de ler e escrever para que compreenda ou produza em sua jornada de trabalho. Estas habilidades são mais refinadas à medida que as funções desempenhadas são mais exigentes, ou seja, quanto maior o nível de especialização do trabalho, maior será o nível de leitura exigido. Isto se dá, pois o leitor precisa não somente ler e compreender, mas realizar outras atividades como sintetizar informação de vários textos, resumir as principais ideias, buscar informações específicas e, para fazê-las, é preciso que o leitor seja bastante habilidoso.

A consideração dos níveis de leitura exigidos no mundo de hoje é fundamental para vários aspectos do mundo pedagógico como a pesquisa no ensino e aprendizagem de línguas, a avaliação deste ensino e a implementação de políticas públicas para o desenvolvimento de professores e alunos para um desempenho melhor e um nível de proficiência mais elevado.

A cobrança para que esses níveis sejam atingidos é muito alta e vem desde os próprios alunos, seus pais e professores, chegando até a organizações internacionais como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura). O entendimento de que o mundo pode ser melhor para todos passa diretamente por uma educação de qualidade e a perspectiva de um desempenho maior dos estudantes para que as condições de vida continuem em constante crescimento e melhorando. Assim, a leitura ocupa um espaço privilegiado, pois é através dos textos que a sociedade ocidental tem fundamentado a maioria de suas práticas e atividades tanto sociais quanto profissionais e, por este motivo, é imprescindível que os jovens sejam capazes de interagir com os mais variados textos que circulam socialmente.

Como aluno, a leitura foi, por um longo período, uma atividade não muito prazerosa para mim, apesar da grande curiosidade pelo conhecimento em várias áreas. Foi somente no ensino médio, quando a literatura entrou com mais vigor na minha vida, que eu pude percorrer

o labirinto das letras sem o medo de me perder ou de me frustrar. Em minha vida como professor, sempre entendi que seria importante incentivar e ser um exemplo de que, mesmo que a leitura possa ser vista como algo enfadonho, tento mostrar que ela é muito mais do que uma atividade obrigatória. Dentre os vários motivos que me fizeram optar por pesquisar como diagnosticar, analisar e intervir para que os alunos leiam com maior proficiência, estão: a curiosidade para entender o que acontece quando lemos e a busca por uma realidade onde todos tenham oportunidades iguais. Para alcançar estes objetivos, é importante entender alguns pontos mais gerais, como o que se entende por leitura habilidosa, o que os alunos mais habilidosos conseguem atingir que os menos habilidosos não atingem e como eles podem ficar em um nível mais próximo.

Além desta curiosidade, há também uma preocupação com os resultados dos alunos brasileiros em avaliações que medem suas habilidades em leitura. O baixo desempenho de alunos do ensino fundamental em exames nacionais (Prova Brasil) e a possibilidade dessas dificuldades permanecerem e se estenderem até que eles sejam submetidos a exames internacionais (PISA), exames para ingresso em universidades (Vestibulares e Enem (Exame nacional do ensino médio)) e para uma atuação efetiva no mercado de trabalho e na sociedade em geral.

Em vários países, existem testes padronizados que medem a habilidade dos alunos e algumas áreas consideradas fundamentais, como a leitura e os conhecimentos matemáticos. Países em desenvolvimento, como o Brasil, utilizam este tipo de avaliação para medir os avanços educacionais e compará-los com os resultados de países mais avançados. Com o intuito de avaliar o nível educacional em que se encontram os alunos do país, os governos e entidades de cooperação internacional promovem testes a que os estudantes são submetidos em alguns dos anos que passam na escola. Internacionalmente, o PISA (*Programme for International Student Assessment*) e, nacionalmente, o IDEB (através da Prova Brasil e do SAEB) são os instrumentos utilizados para medir o nível de desenvolvimento da educação e servir de guia para políticas de intervenção.

O PISA, criado pela OECD (sigla em inglês para Organização para a cooperação e desenvolvimento econômico), avalia, entre outras coisas, o nível de proficiência em leitura de estudantes em mais de 60 países ao redor do mundo. Os resultados obtidos pelos alunos brasileiros nos anos de aplicação do teste são este:

FIGURA 1 – Comparativo dos resultados do Brasil no PISA desde 2000

	Pisa 2000	Pisa 2003	Pisa 2006	Pisa 2009	Pisa 2012
Número de alunos participantes	4.893	4.452	9.295	20.127	18.589
Leitura	396	403	393	412	410
Matemática	334	356	370	386	391
Ciências	375	390	390	405	405

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>

Na figura acima, notamos um quadro de pouca variação no intervalo de doze anos do início da aplicação do teste, embora o número de alunos que participaram do teste tenha aumentado consideravelmente da primeira aplicação até o ano de 2009, sofrendo uma redução de 1538 alunos no ano da última aplicação. De acordo com os dados de 2012, ano mais recente de aplicação do PISA, o Brasil teve uma média de **410 pontos**, uma redução de dois pontos em relação à última medição, o que demonstra um avanço muito lento se considerarmos os investimentos na educação e o tempo transcorrido.

Esta avaliação internacional é aplicada para adolescentes de 15 anos e tem como meta conferir se estes jovens possuem os conhecimentos fundamentais e as habilidades mínimas para participar plenamente do mundo moderno. As médias obtidas são, então, confrontadas com uma escala que traduz o resultado em características de tarefas que podem ser realizadas. Com 410 pontos, o país possui, em geral, alunos que estão apenas no segundo nível do quadro de referência (que possui 6 níveis). Neste nível, são descritas estas características:

FIGURA 2 – Descrição do nível de leitura atingido por estudantes brasileiros em 2012

Nível	Limite inferior de pontos	Características das atividades
6	669,3	No Nível 6, os estudantes são capazes de conceituar, generalizar e utilizar informações com base em suas investigações e em modelagem de situações-problema complexas. Conseguem estabelecer ligações entre diferentes fontes de informação e representações, e de transitar entre elas com flexibilidade. Os estudantes situados neste nível utilizam pensamento e raciocínio matemáticos avançados. São capazes de associar sua percepção e sua compreensão a um domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações. Os estudantes situados neste nível são capazes de formular e comunicar com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como de adequá-las às situações originais.
5	607,0	No Nível 5, os estudantes são capazes de desenvolver modelos para situações complexas e trabalhar com eles, identificando restrições e especificando hipóteses. Conseguem selecionar, comparar e avaliar estratégias adequadas de resolução de problemas para lidar com problemas complexos relacionados a esses modelos. Os estudantes situados neste nível são capazes de trabalhar estrategicamente, utilizando habilidades de pensamento e raciocínio abrangentes e bem desenvolvidas, representações conectadas de maneira adequada, caracterizações simbólicas e formais, e percepção relativa a essas situações. São capazes de refletir sobre suas ações e de formular e comunicar suas interpretações e seu raciocínio.

<b>4</b>	544,74	No Nível 4, os estudantes conseguem trabalhar de maneira eficaz com modelos explícitos para situações concretas complexas, que podem envolver restrições ou exigir formulação de hipóteses. São capazes de selecionar e integrar diferentes representações, inclusive representações simbólicas, relacionando-as diretamente a aspectos de situações da vida real. Nesses contextos, os estudantes situados neste nível são capazes de utilizar habilidades desenvolvidas e raciocínio, com flexibilidade e alguma percepção. São capazes de construir e comunicar explicações e argumentos com base em interpretações, argumentos e ações.
<b>3</b>	482,4	No Nível 3, os estudantes são capazes de executar procedimentos descritos com clareza, inclusive aqueles que exigem decisões sequenciais. Conseguem selecionar e aplicar estratégias simples de resolução de problemas. Os estudantes situados neste nível são capazes de interpretar e utilizar representações baseadas em diferentes fontes de informação e de raciocinar diretamente a partir delas. Conseguem desenvolver comunicações curtas que relatam interpretações, resultados e raciocínio.
<b>2</b>	420,1	No Nível 2, os estudantes são capazes de interpretar e reconhecer situações em contextos que não exigem mais do que inferência direta. São capazes de extrair informações relevantes de uma única fonte e de utilizar um modo simples de representação. Os estudantes situados neste nível conseguem empregar algoritmos, fórmulas, procedimentos ou convenções de nível básico. São capazes de raciocinar diretamente e de fazer interpretações literais dos resultados.
<b>1</b>	357,8	No Nível 1, os estudantes são capazes de responder a questões definidas com clareza, que envolvem contextos conhecidos, nas quais todas as informações relevantes estão presentes. Conseguem identificar informações e executar procedimentos rotineiros de acordo com instruções diretas em situações explícitas. São capazes de executar ações óbvias e dar continuidade imediata ao estímulo dado.
<b>Abaixo de 1</b>		A OCDE não especifica as habilidades desenvolvidas

Fonte: [http://download.inep.gov.br/acoes\\_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio\\_nacional\\_pisa\\_2012\\_resultados\\_brasileiros.pdf](http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf)

É importante ressaltar que as características descritas nesse nível revelam tarefas simples para uma atuação efetiva no mundo globalizado, tais como pouca inferência, comparações simples e leitura de partes limitadas de textos. Ressalta-se, também, a proximidade com a pontuação limite para este nível, pois estamos apenas a 3 pontos do mínimo de pontos para o segundo estágio, o que permite afirmar o grave problema da leitura no público que é o alvo deste teste e que os problemas na aprendizagem da leitura não foram bem resolvidos, perpetuando um desempenho médio muito fraco.

Em âmbito nacional, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) promove avaliações que estão reunidas sob o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Existem três avaliações que compõem o SAEB: Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica), Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) também conhecida como Prova Brasil e a Ana (Avaliação Nacional da Alfabetização). São estes os instrumentos que geram índices do desempenho das escolas e dos alunos em todos os âmbitos, municipal, estadual e federal.

No estado do Pará, os resultados divulgados correspondem à aplicação da Prova Brasil, feita em 2011 e 2013. De acordo com o site do INEP onde estão disponibilizados os resultados, as médias para o estado são as seguintes:

FIGURA 3 –Resultado do Pará na Prova Brasil de 2011

Dependência administrativa	Anos iniciais (Quinto ano)
Estadual Rural	152,6
Estadual Urbana	170,7
Estadual Total	167,6
Pública	169,4
Privada	209,5
Total	172,4

Fonte: <http://sistemasprovabrasil2.inep.gov.br/resultados/>

Depois de obtidos, estes resultados precisam ainda ser relacionados com os níveis da escala desempenho de língua portuguesa. São nove níveis, em que as habilidades da leitura são descritas para entender o que a nota obtida representa. A figura acima mostra que, no Estado do Pará, a média total é 172,4, o que coloca os alunos no segundo nível dentre os níveis de proficiência. Neste nível, os alunos têm estas habilidades:

FIGURA 4 – Nível atingido pelos alunos paraenses na Prova Brasil de 2011

<b>Nível 2 - 150 a 175</b>	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostraram mais difíceis neste intervalo.</p> <p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal, e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto;</li> <li>• identificam o tema de um texto;</li> </ul>
<b>Nível 2 - 150 a 175</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não-verbal (tirinha);</li> <li>• interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética;</li> <li>• identificam o conflito gerador e finalidade do texto.</li> </ul>

Fonte: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/prova\\_brasil\\_saeb/escala/2011/escala\\_desempenho\\_portugues\\_fundamental.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf)

Em 2013, os resultados foram publicados para cada escola e comparados com as o desempenho das demais escolas das esferas municipal, estadual e federal. A percentagem de alunos em cada um dos níveis de proficiência em leitura tanto para o 5º ano quanto para o 9º foi o seguinte:

FIGURA 5 – Resultados dos alunos do 5º ano nas esferas municipal, estadual (Pará) e federal em língua portuguesa.

Distribuição Percentual dos Alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental por Nível de Proficiência									
Distribuição dos Alunos por Nível de Proficiência em Língua Portuguesa									
	Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6	Nível 7	Nível 8	Nível 9
Total Município	23.06%	18.00%	12.06%	6.50%	2.92%	1.19%	0.32%	0.10%	0.00%
Total Estado	22.99%	16.64%	10.71%	5.89%	2.94%	1.22%	0.42%	0.10%	0.00%
Total Brasil	16.66%	16.85%	15.75%	12.97%	8.90%	4.93%	2.00%	0.50%	0.00%

Fonte: <http://sistemasprovabrasil.inep.gov.br/provaBrasilResultados/view/boletimDesempenho/boletimDesempenho.seam>

Apesar de não apresentar os dados da mesma forma, o resultado do desempenho dos alunos do Estado do Pará, disponibilizado pelo INEP, mostra que eles se encontram, em sua maioria, nos primeiros níveis do quadro de proficiência em leitura (50,34% dos alunos se encontram entre o primeiro e o terceiro nível). Com estes números, podemos afirmar que não houve melhora dos índices, pois, comparando com 2011, os alunos deste ano escolar ainda permanecem em um nível básico demais para as exigências requeridas para a finalização do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Observando estes descritores, entende-se que existem problemas dos alunos em relação à leitura, já que, entre os nove níveis da escala, os alunos do 5º ano obtiveram notas relativas ao segundo nível, apesar de poderem chegar ao oitavo. Para que isso ocorra, é preciso discutir o entendimento do que é leitura e quais intervenções podem ser feitas para ajudar os alunos em suas dificuldades.

Outra fonte de conhecimento acerca dos resultados das avaliações nacionais pode ser encontrada na Plataforma “Devolutivas Pedagógicas” (<http://devolutivas.inep.gov.br/>; <http://portal.inep.gov.br/plataforma-devolutivas>), onde os resultados são discutidos, apresentando os critérios para a definição dos níveis de proficiência. Na média geral das escolas brasileiras, a esfera federal e municipal (que foram contempladas nesta pesquisa), obtiveram os seguintes resultados:

TABELA 1 – Níveis de proficiência dos alunos nas esferas federal e municipal em 2013

Quantidade de alunos por nível de proficiência	Esfera Federal (em %)	Esfera Municipal (em %)
Abaixo do nível 1	2,87	22,56
Nível 1	4,20	18,40

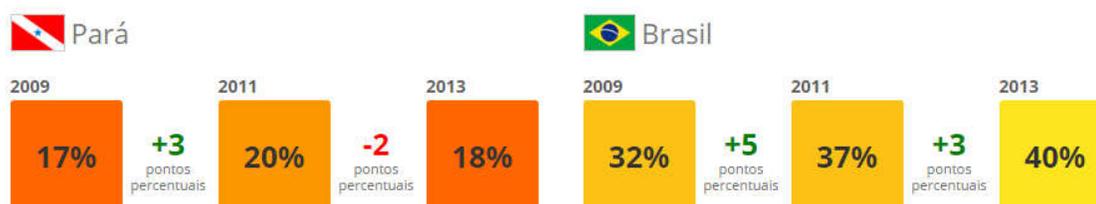
Nível 2	9,05	18,17
Nível 3	14,10	15,87
Nível 4	22,54	11,97
Nível 5	22,55	7,51
Nível 6	15,23	3,80
Nível 7	6,92	1,36
Nível 8	2,54	0,35

Fonte: <http://devolutivas.inep.gov.br/>

Na tabela acima, podemos ver que, enquanto a concentração de alunos da esfera federal é maior nos níveis entre 3 e 6, na esfera municipal, ela se encontra nos níveis abaixo de 1, 1 e 2. Esta constatação aponta para uma disparidade entre as diferentes esferas e a continuidade do mau desempenho dos alunos das escolas municipais, que segue na mesma média dos alunos do estado do Pará em 2011.

Como pudemos ver na esfera municipal, em 2013, os resultados apresentaram uma queda no rendimento em comparação com os dados apresentados em 2011. Segundo o sítio QEdu.org.br, O número de alunos que apresentou o aprendizado adequado para o 5º ano do ensino fundamental foi de 18%, como mostra a ilustração abaixo:

FIGURA 6 – Aprendizado adequado de língua portuguesa por alunos do 5º ano.



Fonte: <http://www.qedu.org.br/estado/114-para/evolucao>

Estes números indicam que o nível de aprendizagem da língua portuguesa não tem progredido com o passar dos últimos quatro anos e, além disso, está bastante atrás da média nacional. Os resultados e números apresentados demonstram a necessidade de melhoria dos níveis de leitura dos alunos da primeira parte do ensino fundamental, uma vez que, ao prosseguir seu caminho acadêmico, a exigência sobre seu desempenho será cada vez maior. Para tanto, pesquisas como a aqui descrita (que faz parte do projeto “Proficiência em Leitura”, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Picanço), têm o intuito de contribuir para o crescimento do debate em relação aos mais diversos aspectos do ensino e aprendizagem da leitura,

apontando como a fluência em leitura (oral) contribui para o melhor desempenho na compreensão textual, o que se exige nas habilidades presentes nos exames descritos acima.

A partir destas considerações, pesquisamos a dimensão da precisão na fluência em leitura oral de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas, sendo duas públicas e duas privadas, da região central de Belém – Pará. Dois outros trabalhos já investigaram as outras duas dimensões da fluência em leitura oral: a velocidade foi investigada por Oliveira (2015) e a expressividade por Vansiler (2015).

A escolha do ano escolar se deu pelo fato de que neste ano escolar, os alunos seriam capazes de ler para aprender algo novo (cf. CHALL, 1983; SIQUEIRA & ZIMMER, 2006), tendo pouca dificuldade na decodificação de palavras.

Dessa forma, nossos objetivos nesta pesquisa foram:

- Objetivo geral: Investigar, se surgirem, as dificuldades na decodificação de palavras na dimensão da precisão na fluência em leitura oral dos alunos do 6º ano do ensino fundamental.
- Objetivos específicos:
  - Diagnosticar o nível do desempenho da precisão na fluência em leitura oral;
  - Detectar quais tipos de palavras apresentam maior dificuldade para os alunos;
  - Analisar qualitativa e quantitativamente os erros cometidos pelos alunos de cada escola.

No primeiro capítulo, trataremos de modelos de aquisição e de processamento da leitura, bem como da definição do que é fluência e qual sua importância nas pesquisas sobre o nível de habilidade que os alunos possuem e sua relação com o desempenho na leitura oral.

No segundo capítulo, descreveremos a metodologia da pesquisa, destacando as escolas, os sujeitos, os textos utilizados para a coleta das amostras de leitura oral, os procedimentos de coleta, o método utilizado tanto para a coleta quanto para a análise, detalhamentos sobre a relevância da leitura oral e os procedimentos de análise.

No terceiro capítulo, apresentaremos os resultados e, no quarto, discutiremos os dados obtidos através das amostras de leitura oral, detalhando os tipos de erro cometidos pelos alunos.

Além de discutir a situação atual dos alunos, pretende-se que este estudo elucidie questões a respeito da importância do conhecimento do conceito de fluência em leitura e seus componentes. Segundo as pesquisas feitas, a fluência ainda não recebeu a devida atenção (cf. Allington, 2006) e trabalhos como este têm, também, como intuito, colaborar tanto para que o aluno desenvolva essa habilidade quanto para que os professores possam usar os métodos e conhecimentos aqui discutidos como instrumentos para repensar a própria prática docente.

## **1 – ENTENDIMENTO DO DESENVOLVIMENTO DA LEITURA**

Neste capítulo, discutiremos os aspectos teóricos a respeito das pesquisas em leitura, quais os modelos propostos para entender os estágios de seu desenvolvimento e os processos mentais que são importantes para que uma criança seja iniciada na leitura. Em um primeiro momento, trataremos de modelos de aquisição de leitura para entender os estágios apresentados pelos autores e sua relação com o ano escolar dos alunos cujas leituras foram analisadas nesta pesquisa. Em seguida, apresentaremos os modelos teóricos que norteiam as pesquisas em leitura para estabelecer um paralelo entre a teoria e a realidade dos alunos, especificamente a respeito da dimensão da precisão.

Apresentaremos, também, o conceito de fluência em leitura, as três dimensões que a compõem e qual seu impacto no ensino-aprendizagem da leitura. Os modelos e teorias apresentados nesta seção servem como base para a análise dos dados. Uma vez que a verificação dos dados e a proposição de intervenção pedagógica para auxiliar alunos com dificuldades em leitura é uma das tarefas tanto de professores quanto de pesquisadores, é preciso entender como a leitura acontece e de que forma estes modelos e teorias contribuem para sanar os problemas enfrentados pelos alunos.

Estas considerações são importantes para que possamos fazer a ligação entre as teorias utilizadas, a metodologia proposta pelo método CBM e os dados coletados nas amostras de leitura dos alunos das quatro escolas participantes desta pesquisa.

### **1.1 – Estágios de aquisição**

Existem diversas teorias para estabelecer quais os estágios de aquisição da leitura que consideram aspectos diversos do desenvolvimento infantil. Dentre as teorias que foram desenvolvidas ao longo dos anos, escolhemos três modelos que, por sua abrangência e menção em demais pesquisas, merecem um olhar mais atencioso. Começaremos pelo trabalho de Chall (1983), onde são apontados 6 estágios de desenvolvimento da leitura. O segundo modelo é o de Firth (1985), que apresenta 3 estágios e, por fim, discutiremos o trabalho de Ehri (2005), onde há um detalhamento maior de vários modelos anteriores e considerações sobre os quatro estágios de desenvolvimento que a autora considera pertinentes para a leitura visual de palavras.

#### *1.1.1 – O modelo de Jeanne Chall*

Neste modelo, a autora, Jeanne S. Chall, considera que a leitura acontece em estágios onde há uma mudança progressiva que vai desde os períodos nos quais as crianças não são consideradas leitoras até a vida adulta. Cada nível é descrito de acordo com a idade e ano escolar do indivíduo (que, apesar de baseadas no modelo escolar americano, podem ser utilizadas no contexto brasileiro, já que a progressão escolar é semelhante), características e habilidades que são dominadas ao final de cada um dos estágios, como elas são adquiridas (deixando clara como o desenvolvimento e o ensino de alguns aspectos que contribuem para esse desenvolvimento estão ligados) e a relação entre ouvir e falar. De acordo com este último ponto, podemos notar a importância que a autora dá à oralidade e sua influência no desenvolvimento da leitura.

Os 6 estágios descritos pelo Chall (1983), são os seguintes:

- Estágio 0 (Pré-leitura / pseudoleitura): O período deste estágio vai do nascimento à pré-escola. Aqui o contato informal com a leitura (através de histórias contadas e recontadas pela própria criança), a nomeação das letras do alfabeto e o contato lúdico com livros e outros materiais caracterizam este estágio. A presença de adultos ou criança mais velha na leitura com estes iniciantes, no que a autora chama de leitura dialógica, oferece um contexto para que se desperte o interesse para a leitura. Ainda neste contexto, as leituras feitas por um leitor mais competente são bem compreendidas e as crianças conseguem entender milhares de palavras na forma oral, mas pouco compreendem, se compreendem algo, na forma escrita.
- Estágio 1 (Leitura inicial e decodificação): A criança, agora com idade entre 6 e 7 anos, inicia sua vida escola, sendo que neste estágio apenas o 1º e início do 2º ano são contemplados. Neles, a criança aprende a relação entre letras e sons e entre palavras na forma oral e na forma escrita, e, a partir das habilidades aprendidas e *insights*, ela consegue dizer como palavras são escritas. A leitura de histórias pequenas com palavras de grande frequência e o ensino da relação grafema-fonema contribuem para o aumento de vocabulário, novas formas e conceitos sobre a escrita. As crianças neste estágio conseguem compreender até 4000 palavras na forma oral, mas em torno de 600 na forma escrita.
- Estágio 2 (Confirmação e Fluência): No 2º e 3º ano escola (já com idade entre 7 e 8 anos), a criança consegue ler histórias familiares com maior fluência devido à consolidação de habilidades básicas para decodificação, leitura visual e pelo uso do

contexto na construção do significado. Para isso, é necessária a instrução direta de aspectos da decodificação com o suporte de textos variados tanto livros de leitura simples como materiais escolhidos pelos alunos. As crianças conseguem ler 3000 palavras, embora compreendam oralmente aproximadamente 9000 palavras.

- Estágio 3 (Ler para aprender algo novo): Neste estágio, que vai dos 9 aos 13 anos (entre o 4º e o 9º ano do ensino fundamental), os alunos leem para aprender algo novo, aumentando seu conhecimento. Isto acontece a partir da leitura de várias fontes que contém novas ideias, além de vocabulário novo. Estratégias de estudo de vocabulário e a interação com o texto também caracterizam este estágio e é por onde a leitura continua se desenvolvendo. A autora o subdivide em 2 fases: A (do 4º ao 6º ano) e B (do 7º ao 9º ano). Aqui, a diferença da relação entre ouvir e falar passa a ser menos distante, podendo um aluno neste estágio ler mais eficientemente do que ouvir.
- Estágio 4 (Múltiplos pontos de vista): Os alunos agora estão no nível médio e tem entre 15 e 17 anos. A leitura agora contempla uma gama ainda maior e mais complexa de textos com diversos pontos de vista sobre um tema que pode ser das mais variadas áreas. Além desta variedade, os alunos estudam sistematicamente as palavras e sua leitura pode chegar a ser mais eficiente que a audição no que se refere a textos cujo conteúdo é exigente.
- Estágio 5 (Construção e reconstrução): Aqui, já tendo idade a partir de 18 anos, os alunos leem para suprir suas necessidades e propósitos, tanto profissionais como pessoais. A leitura é, aqui, o trabalho entre as ideias do leitor construída e reconstruída com base em demais ideias e pontos de vista. O leitor, também, lê de forma rápida e eficiente. Sua leitura é mais eficiente que a audição.

Na descrição dos níveis acima, podemos notar que Chall entende o desenvolvimento da leitura de forma progressiva, partindo dos elementos mais básicos e concretos aos elementos mais abstratos, ou seja, das letras, relação grafema-fonema para a compreensão do texto e suas nuances. Este modelo apresenta relações com um dos modelos de processamento da leitura apresentado nas próxima seção.

Com base ainda nestes níveis, podemos ver que, teoricamente, os alunos que participaram desta pesquisa estão no estágio 3, mais especificamente, na fase A. Isto quer dizer que sua leitura é consolidada e fluente, tendo poucas dificuldades na decodificação de palavras e maior foco na compreensão de novos conteúdos a partir dos textos lidos tanto na

escola como em outros ambientes (reais ou virtuais). Isto significa dizer que a dimensão da precisão na leitura fluente destes alunos não é um obstáculo, pois, ao atingirem este nível de leitura, processos mais elevados estariam operando.

### 1.1.2 – O modelo de Uta Frith

Em seu texto chamado *Beneath the surface of developmental dyslexia*, publicado em 1985 na forma de um capítulo de livro, a autora discorre sobre aspectos acerca da dislexia e sua relação com o desenvolvimento cognitivo. De acordo com ela, os transtornos de leitura são adquiridos à medida que a criança vai se desenvolvendo e, para que se possa compreender este processo, um modelo teórico faz-se necessário, pois ele encerraria os resultados e discussões de pesquisas feitas até então, contribuindo, também, para prever futuras possibilidades (FRITH, 1985 p. 305).

Para propor tal modelo, Frith precisou considerar como ocorre a aquisição da leitura de um leitor ideal. Ela considera os trabalhos de Marsh (1977) e outros autores importantes por oferecerem uma teoria do desenvolvimento cognitivo que possui quatro estágios, sendo que o modelo criado por ela, baseado nesta teoria, é dividido em três estágios, quais sejam os seguintes:

- Logográfico: A criança, neste estágio, vê as palavras como unidades semelhantes a objetos e símbolos, e seu reconhecimento é instantâneo (p. 306). Não há a consciência da representação gráfica dos sons da fala e, por isso, a leitura é feita a partir do reconhecimento de algumas marcas mais chamativas (ex. logomarcas famosas, palavras com letras cujos traços possam chamar mais a atenção de crianças – como o “x” em Alex [FRITH, 1985 p. 312] etc.) ou familiares (ex. nome da própria criança e/ou de parentes, personagens, jogos etc.) para a criança, o que caracteriza a leitura da palavra com um todo.
- Alfabético: O destaque desta fase está na relação entre letras e sons e grafemas e fonemas. A criança consegue pronunciar tanto palavras e não-palavras, ainda que nem sempre corretamente, mas com base na ordem das letras e na emergente consciência fonológica, crucial neste estágio.
- Ortográfico: Neste estágio, a leitura é feita a partir de unidades ortográficas, sem o auxílio da conversão fonológica. Segundo a autora, esta estratégia difere da logográfica por ser analítica de uma maneira sistemática e não-visual, e da alfabética por ser realizável com unidades maiores que letras e não-fonológica. As palavras,

neste estágio, são reconhecidas através de suas marcas morfológicas que remetem ao significado internalizado pelo léxico mental da criança.

A autora subdivide cada estágio em um modelo de seis passos, apresentando uma transição entre a leitura e a escrita, o que vai influenciar o desenvolvimento dos estágios subsequentes, ou seja, em cada novo estágio, as estratégias e características do estágio anterior precisam ser apropriadas pelos estágios seguintes para que a mudança se efetive. Dentre estas mudanças, vale a pena ressaltar o papel da consciência fonológica. Para a autora, como cada passo envolve um primeiro momento de divergência de estratégias entre leitura e escrita seguido de um de convergência, a diferença marcante da fase logográfica para a alfabética consiste na percepção dos componentes das palavras e sua relação com os sons da fala (FRITH, 1985, p. 309).

Como dito acima, aspectos de estratégias anteriores precisam ser utilizados para que a mudança de estágios ocorra. Assim, o leitor passa a aplicar o conhecimento da relação grafema-fonema para o desenvolvimento do crescimento morfológico, ampliando o léxico mental e facilitando a leitura visual. Ao passar pelos três estágios, a autora considera que o período de aprendizagem da leitura e escrita está concluído (FRITH, 1985, p. 309).

Em relação à precisão, podemos entender que a leitura, na fase alfabética, tem um caráter visual, ou seja, o aluno não lê as diferentes partes da palavra, sejam elas letras ou sílabas. Aqui, as palavras são unidades de sentido, o que vai ser mais claro no próximo modelo, proposto por Linnea C. Ehri.

### *1.1.3 – O modelo de Ehri*

Ehri (2005) faz referência a trabalhos seus anteriores em que já propunha este modelo de quatro estágios. Em seus trabalhos, a principal característica é a leitura visual de palavras, isto é, o tipo de leitura que, segundo a autora, consegue ter acesso à sua pronúncia e ao seu significado, mesmo que haja um vislumbre da palavra.

A importância do desenvolvimento da leitura visual se dá devido ao fato de que ela permite que o leitor concentre atenção no processo de compreensão do texto. Segundo a autora, “ser capaz de ler palavras visualmente a partir da memória é valioso porque permite

que os leitores foquem sua atenção na construção do sentido de um texto enquanto seus olhos reconheçam cada palavra automaticamente” (EHRI, 2005, p. 135<sup>1</sup>, tradução nossa).

A partir desta premissa, a autora desenvolve suas ideias, apresentando um resumo de outras teorias de aquisição e desenvolvimento da leitura, bem como resultados de pesquisas que embasam sua teoria de quatro fases para a leitura visual. São elas: pré-alfabética, parcialmente alfabética, completamente alfabética, alfabética consolidada. Vamos detalhar as principais características de cada uma a seguir.

Na fase pré-alfabética, Ehri (2005) diz que os leitores leem através da lembrança de marcas visuais ou contextuais, que podem ser tanto aspectos marcantes das letras (como a letra “K” em Jack, ou grupo de letras que sejam chamativas, como os dois “L” em William) como palavras relacionadas a marcas de cadeias de restaurantes ou produtos. Aqui, a identificação das palavras acontece de uma forma completa e associada a outros aspectos, pois as crianças ainda não têm conhecimento das relações entre as letras e os sons da fala. Quando a criança entra em contato com este conhecimento, ela dá início a segunda fase.

A fase parcialmente alfabética, como foi dito, inicia com a introdução do “conhecimento das letras e [as crianças] podem usá-lo para lembrar como ler as palavras através da formação de conexões parciais na memória” <sup>2</sup> (EHRI, 2005, p. 142, tradução nossa). O que passa a surgir nesta fase é a consciência fonêmica, isto é, “ser capaz de detectar alguns sons constituintes na pronúncia de palavras” <sup>3</sup> (EHRI, 2005 p. 143, tradução nossa). Nesse sentido, estudos apresentados pela autora demonstram que tanto saber o nome das letras como relacioná-los aos sons da fala ajudam as crianças nesta fase a memorizar mais rapidamente e com maior efetividade as palavras aprendidas.

Vale ressaltar que, para a autora, não é possível determinar quão longa esta fase pode ser, pois a falta de instrução e prática são fatores que contribuem bastante para que o aluno consiga avançar para as fases seguintes (EHRI, 2005 p. 145).

Ao terem conhecimento consolidado da relação grafema-fonema, os leitores podem ser considerados como estando na fase completamente alfabética. O domínio desta habilidade

---

<sup>1</sup> “Being able to read words from memory by sight is valuable because it allows readers to focus their attention on constructing the meaning of the text while their eyes recognize individual words automatically”.

<sup>2</sup> “letter knowledge and can use it to remember how to read words by forming partial connections in memory”

<sup>3</sup> “being able to detect some constituent sounds in the pronunciations of words”

de relacionar letras e grupo de letras aos sons da fala contribui para que os alunos possam ler não apenas palavras familiares, mas também palavras desconhecidas. Isto acontece porque tal habilidade estabelece uma ligação entre a pronúncia e a escrita, aumentando a memorização de palavras (EHRI, 2005). Este processo funciona tanto para palavras regulares como irregulares.

Ainda durante esta fase, a quarta fase (alfabética consolidada) está sendo formada. Aqui, não só o conhecimento da relação grafema-fonema é importante, mas também o entendimento de que a condensação de sequências de letras/sons forma uma unidade menor dentro de outras palavras. Desse modo, o leitor é capaz de reconhecer os componentes de uma palavra, isto é, seu aspecto morfológico, ativando-o na memória como uma unidade identificada visualmente em outras formações (por exemplo, o sufixo –EIRO em fazendeiro, marceneiro, caseiro, açougueiro etc.).

Podemos afirmar que, na fase alfabética consolidada, a leitura visual se dá através da consolidação de unidades maiores que a correspondência entre sons e letras. Segundo Ehri (2005), a junção de letras em unidades maiores ajuda a leitura visual, pois tira a carga da memória do processo, uma vez que é mais fácil guardar uma unidade como o sufixo –eiro, ao invés de depender da memorização dos quatro sons que o compõem.

A partir de vários estudos, a autora apresenta como o agrupamento promove a leitura visual, pois, em comparação com a leitura feita a partir da decodificação, aquela é mais rápida, sendo tão rápida quanto a leitura de números. Esta constatação, feita em língua inglesa, foi observada em outros estudos com sistemas de escrita mais transparentes como o português, confirmando que a leitura visual ocorre, ainda que seja possível contar com a decodificação para ajudar na leitura de palavras incomuns.

Os modelos mostrados acima permitem que possamos identificar o atual estágio dos alunos a fim de diagnosticar sua situação e ajudá-los com intervenções que promovam a melhora de seu desempenho de leitura. Conforme Ehri (2005), os estágios/as fases não podem ser entendidos como momentos que são superados até que os pré-requisitos de uma etapa anterior sejam completados para que uma nova etapa surja, o que exige mais atenção do professor para identificar as reais necessidades dos alunos.

## **1.2 – Modelos de processamento de leitura**

Assim como é importante ter em vista como a habilidade da leitura se desenvolve ao longo da vida de uma criança, tanto em ambiente formal de ensino quanto informal, também é preciso entender como o processamento da leitura acontece, pois as metodologias utilizadas para o ensino da leitura são embasadas nas teorias que se propõe a desvendar o funcionamento dos mais variados aspectos que interagem para que alguém se torne um leitor proficiente.

Os modelos que propõem esta compreensão de como os mecanismos psicolinguísticos operam são: o **ascendente**, o **descendente** e o **interativo**. Os aspectos mais importantes de cada um destes modelos serão apresentados e, para tanto, descreveremos quais são as correntes de pensamento desenvolvidas e como elas se relacionam com outros campos de estudo. Esta relação nos leva a perceber quais são as implicações metodológicas para o ensino da leitura e como este conhecimento pode ser utilizado para intervir quando um aluno apresenta dificuldades.

Como se pode observar, a relação entre linguística (e linguística aplicada), psicologia e pedagogia é intensa e as descobertas feitas em um dos campos influenciam nos demais, promovendo novos conhecimentos para que o ensino da leitura evolua. Veremos, a seguir, o modelo ascendente.

### 1.2.1 – Modelo ascendente de leitura

O modelo ascendente possui este nome por entender que a leitura é um processo que ocorre a partir do reconhecimento dos elementos mais básicos (aqui a decodificação), guiando o processo para níveis mais elevados que, no caso da leitura, são os que levam à compreensão do texto. Este modelo possui este nome devido ao termo inglês *bottom-up*, que, literalmente, seria “do fundo para cima”, ou seja, é preciso que haja uma sequência de estágios que precisam ser atingidos para que se chegue do nível mais básico ao mais elevado.

O estudo de LaBerge & Samuels (1974), intitulado *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*, propõe um modelo em que da leitura como um processo automático, no qual diversos estágios precisam ser atingidos sequencialmente, partindo do processamento visual para se chegar ao campo semântico. Para analisar os vários estágios, os autores tomam como base dois critérios: a precisão e a automaticidade, tendo como foco principal o estudo de como o processamento das sub-habilidades que fazem parte de uma habilidade complexa, por exemplo, a leitura, se tornam automáticas.

Desse modo, os autores partem do princípio de que, se para a execução de uma habilidade complexa cada sub-habilidade utiliza a atenção, então tal habilidade será

impossível de ser realizada, já que a capacidade de atenção não suportaria todo este esforço. A partir daí, os autores determinam, com base em experimentos, que a atenção só pode estar voltada a um objeto, mas que várias outras coisas podem ser processadas ao mesmo tempo, contanto que somente uma requeira a atenção.

Determinado qual o papel da atenção para estas habilidades, os autores afirmam que a capacidade de processamento automática é essencial para habilidades complexas com muitos componentes como é o caso da leitura. Como critério para decidir se uma habilidade é automática, os autores dizem que ela pode ser feita enquanto a atenção está em outro lugar. Partindo destas considerações, os autores discorrem sobre a automaticidade na leitura.

Para LaBerge e Samuels, a transformação do que está escrito em significado envolve uma sequência de processamentos de informação, que passa por três estágios: o visual, o fonológico e semântico. O estágio visual é onde a distinção entre as letras é a marca mais flagrante. No momento em que estão tendo contato com o código escrito da língua, as crianças tendem a perceber os traços que mais lhes chamam a atenção (como foi exposto acima nos modelos de Frith e Ehri), mas, com o passar do tempo, este reconhecimento vai sendo automatizado. Em seguida, no estágio fonológico, é onde a decodificação daquilo que está escrito em palavras já gravadas na memória pela fala ocorre. É através da transformação de palavras escritas em significado pelo sistema fonológico que a habilidade da leitura vai se desenvolvendo. Uma vez que esta transformação esteja automatizada, o leitor passa do estágio visual ao semântico gastando menos atenção na distinção entre letras e na transformação do escrito em palavras da fala.

Com base nesta apresentação dos sistemas integrados e em interação, os autores afirmam que a aquisição da leitura é baseada nesta série de sub-habilidades em contraposição a uma visão holística de leitura. Jamet (2000) diz que, para este modelo, a identificação das palavras ocorre unicamente através dos processos de nível inferior, isto é, independentemente de processos superiores envolvidos na compreensão.

O entendimento de LaBerge & Samuels sobre a importância da automaticidade é corroborado por Tønnessen & Uppstad (2015, p. 27) que dizem que a automaticidade

é o componente principal da decodificação eficiente. Para atingir a velocidade máxima, o mínimo de erros, o máximo de confiança e o mínimo esforço no processo de decodificação, automaticidade é uma necessidade.

Isto libera uma grande quantidade de esforço que pode então ser usada na compreensão do texto<sup>4</sup>

Como podemos notar, precisão e velocidade estão relacionadas ao reconhecimento automático de palavras na leitura. De acordo com este modelo, é através da automaticidade que a leitura rápida e precisa atinge a compreensão do texto mais facilmente que leituras lentas. Vale ressaltar que uma leitura mais lenta não necessariamente indica uma leitura menos eficiente, pois há fatores que influenciam na rapidez da leitura como o número de palavras desconhecidas e/ou raras (cf. FULGÊNCIO & LIBERATO, 2004; SMITH, 1989; SOUZA, 2012).

Considerando que decodificar e compreender são as atividades envolvidas na leitura, podemos afirmar que, para que os processos mentais envolvidos na compreensão possam atuar, é preciso que a decodificação ocorra automaticamente. Para Souza (2012, p.47),

para que esses indivíduos [as crianças] possam se inserir em práticas de leitura, precisam saber lidar com elementos que permitem que o texto escrito seja lido e compreendido. Esse é um dos aspectos fundamentais à emergência da leitura: a decodificação. [tradução nossa]

De acordo com as premissas dos autores, se um leitor tem dificuldades na decodificação de palavras, muito de sua memória de trabalho e, conseqüentemente, de sua atenção, permanecerão ocupadas demais para que haja compreensão no momento da leitura. Sendo assim, uma leitura fluente seria aquela em que os processos de decodificação, já automatizados, permitem que os processos envolvidos para a compreensão sejam mais efetivos por conta do uso da memória de trabalho para tal.

Este modelo de leitura, quando aplicado no ensino desta habilidade, teve bastante influência da corrente behaviorista da psicologia, que entende a aprendizagem como associação entre estímulos e respostas. Sendo assim, os estímulos visuais do texto, depois de ter os estágios de processamento visual, fonológico e semântico alcançados, levarão o leitor à compreensão do texto. Tønnessen & Uppstad (2015) afirmam que o behaviorismo tinha como

---

<sup>4</sup> “is the principal component of efficient decoding. For achieving maximum speed, minimal mistakes, maximum confidence and minimal effort in the decoding process, automaticity is a necessity. This liberates the greatest amount of effort, which can then be used in understanding the text.”

objetivo entender o comportamento humano a partir de eventos observáveis e a leitura seria, então, explicada a partir da automatização observada.

No Brasil, Kleiman (2004, p. 16) confirma esta visão, afirmando que, nos anos 70,

os estudos behavioristas dominavam o campo, fato este evidente, por exemplo, na proposta de modelos como o de Gough [...], que previam um leitor que precisava receber um estímulo visual, uma letra, para uni-la a um estímulo visual anterior para assim formar uma sílaba, procedendo dessa forma em todos os níveis de significação: letra por letra até completar uma sílaba, sílaba por sílaba, até completar uma palavra, palavra por palavra até completar uma frase e assim sucessivamente.

Como o trecho acima ressalta, é a passagem de um estágio de processamento a outro que leva o aluno a leitura, segundo o modelo de LaBerge & Samuels (1974). Menegassi, Santos & Fuza (2013) nomeiam este entendimento de como o texto é processado e como a leitura é ensinada de três formas: leitura sob a perspectiva do texto, leitura como extração e leitura como decodificação. As três expressões resumem o que vem sendo discutido até aqui: que o texto, para a perspectiva behaviorista de ensino, é o estímulo que deve ser decodificado para que o aluno extraia o sentido a ser compreendido.

Souza (2012) exemplifica este tipo de modelo fazendo uma comparação entre leitores e garimpeiros. Para a autora, a leitura é uma tarefa de extração de informações do texto, informações estas que foram depositadas pelo autor. Como resultado desta tarefa, chega-se a compreensão.

A partir do entendimento da aprendizagem da leitura como derivada da capacidade de aprendizagem em geral, sendo estímulos, que através da prática intensa pela repetição, se tornariam as respostas automáticas, foi pensado um método de ensino que tivesse como base estes conceitos: o método fônico.

Este método consiste no ensino direto das relações entre grafemas e fonemas e as atividades normalmente recaem em repetições de vários tipos (de sons isolados, encontros consonantais etc.) para que os alunos consigam tornar sua leitura automática. Aqui, o principal objetivo é fazer com que as crianças possam desenvolver sua consciência fonêmica, entendendo do que são feitas as palavras da língua escrita e associando este conhecimento à língua falada (TØNNESEN & UPPSTAD, 2015, p. 87).

### *1.2.2 – Modelo descendente de leitura*

Em contraposição ao modelo descrito acima, o modelo descendente é concebido como o inverso do processamento mental como o compreende o modelo ascendente. Também tendo origem no termo inglês *top-down* (que significa “do topo para baixo”), este modelo entende que não são os elementos fundamentais que servem de base para a leitura, mas aquilo que o texto oferece e que o leitor aproveita.

Este modelo foi proposto a partir do texto de Goodman (1967), em que o autor sugere a leitura é um jogo de adivinhações psicolinguístico. Para embasar seu pensamento, o autor considera que a leitura é um processo seletivo, no qual o leitor dispõe de pistas textuais que se juntam às suas expectativas para a criação de hipóteses que serão confirmadas ou refutadas conforme o leitor continua a leitura do texto. Dessa forma, para o autor, a leitura é um jogo psicolinguístico que requer uma interação entre pensamento e linguagem. Uma leitura eficiente seria, então, não mais a percepção e identificação de letras ou palavras, mas a habilidade em selecionar pistas que antecipam o que virá mais adiante.

Jamet (2000, p. 58) esclarece este ponto dizendo que “esses processos de compreensão permitirão antecipar as palavras seguintes, reduzindo ao mínimo possível os processos de nível inferior”. De acordo com o autor, fica claro como o fluxo de informações é feito a partir de processos mentais mais elevados e há uma diminuição da importância dos processos mais elementares.

Neste sentido, a visão da leitura que parte do texto para chegar ao leitor é invertida, ou seja, agora o leitor é o ponto de partida para que a leitura se efetive. Menegassi, Santos & Fuza (2013) dão dois nomes para este modelo de leitura: leitura sob a perspectiva do leitor e leitura como atribuição. Ao se observar a leitura sob a perspectiva do leitor, entendemos que é a partir dele que o texto terá algum sentido, pois é das atribuições que são feitas às pistas ali encontradas que o sentido vai sendo construído.

Souza (2012) reforça a ideia de que o sentido do texto, neste modelo, não é extraído, mas atribuído. Segundo a autora, a leitura se dá a partir da mente do leitor e a compreensão não é um produto final, mas um processo desenvolvido pelo leitor ao levantar hipóteses e checá-las enquanto a leitura está acontecendo.

Vereza (2011, p. 16) também entende a posição de destaque que o leitor tem neste modelo de leitura. A autora afirma que “sem o leitor, não há sentido algum, não há imanência no texto, que seria apenas um espaço com alguns tijolos que requereriam o projeto do engenheiro e as mãos do operário para se tornarem construção”. Esta metáfora deixa claro quão importante é o papel do leitor diante do texto, pois é ele quem preenche quaisquer

lacunas presentes nos textos com a ajuda das pistas, a que Goodman (1967) se refere, e com os conhecimentos que ele já possui.

Nessa direção, Leffa (1996, p. 15) apresenta os seguintes aspectos a respeito da compreensão como a caracteriza o modelo descendente de leitura:

A compreensão começa com o estabelecimento do tópico, sugerido no primeiro contato com o texto, ainda em termos gerais. Usando os traços mais salientes da página a ser lida – título, gráficos, ilustrações, nome do autor, etc. – o leitor levanta uma série de hipóteses e começa a testá-las, desde o nível do discurso até o nível grafofonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais.

Neste trecho, podemos ver claramente como o modelo descendente se caracteriza por ser o inverso do modelo ascendente. O leitor parte dos aspectos mais abrangentes e gerais para lançar suas adivinhações, fazendo isso até os elementos mais fundamentais do texto como as letras.

Esta concepção de como a leitura acontece é fundamentada no cognitivismo, em que os processos mentais conscientes são os norteadores do comportamento e das atividades humanas. Para esta corrente teórica, é importante perceber qual o sentido de uma atividade para o indivíduo e como ele lida com ela.

Baseado nestas premissas, o método global (do inglês *whole language method*) foi desenvolvido, pois o foco do ensino para essa escola de pensamento são os aspectos de relação de sentido da leitura (TØNNESSEN & UPPSTAD, 2015, p. 67). Leffa (1999) também demonstra como o leitor privilegia a compreensão textual de uma perspectiva psicolinguística centrada na atividade cognitiva decorrente da leitura.

O ensino, portanto, é feito a partir da atribuição de sentidos ao texto durante a leitura, não havendo significado correto ou incorreto, mas apenas o significado do leitor. (LEFFA, 1996, 1999; SOUZA, 2012). Tønnessen & Uppstad (2015) apresentam diversos autores que afirmam como o método global ajuda os alunos não apenas a aprenderem a ler, mas também a se tornarem leitores. Ademais, o ensino da relação entre grafemas e fonemas é considerado abstrato para as crianças, sendo mais relevante que elas aprendam, primeiramente, a imagem escrita das palavras e relacioná-la ao seu significado. Isto se daria, inicialmente, com palavras mais frequentes, seguindo com mais palavras até que as unidades menores que as compõem fossem aprendidas.

Este método foi bastante difundido nos Estados Unidos. No Brasil, segundo Vereza (2011, p. 17), a partir da década de 80, as características teóricas do cognitivismo e dos modelos descendente traduziram-se

pedagogicamente em uma abordagem, conhecida como método ou abordagem instrumental, muito popular no contexto brasileiro. Essa abordagem envolvia o uso de estratégias de pré-leitura e previsão [...], durante a leitura (direcionar o foco da leitura para aspectos gerais – skimming – ou específicos – scanning) e pós-leitura (explorar o texto “construído” pelo aprendiz).

Como podemos ver, ainda aqui podemos destacar a centralidade do aprendente da leitura e como o desenvolvimento de estratégias e processos mais elevados dizem respeito a construção que ele fará do significado do texto.

### *1.2.3 – Modelo interativo de leitura*

Muitos autores contestaram ambos os modelos acima apresentados por levarem suas considerações a extremos, apontando os seus pontos mais contestáveis. Na busca por entender melhor como a leitura acontece e como é aprendida, várias pesquisas foram feitas para entender qual o papel das unidades mais elementares (grafemas e fonemas) e dos processos que envolvem a compreensão e como um pode afetar o outro.

Tomando como ponto de partida esta problemática entre os modelos ascendente e descendente, a aparente contradição entre os modelos é superada pela ideia de que nem unicamente o modelo ascendente e nem exclusivamente o modelo descendente tem a melhor explicação para descrever como ocorre o processo de leitura. Precisou-se entender como os aspectos da decodificação e da compreensão se dão de maneira compensatória, como afirma Stanovich (1980).

Segundo o autor, que nomeia seu modelo como interativo-compensatório, enquanto o modelo ascendente afirma que os processos mais elementares (a decodificação) devem ser completados para que haja a compreensão e o modelo descendente entende que os processos mais elevados (uso de recursos como conhecimento prévio etc.) são os que guiam a leitura, o modelo interativo parte do princípio que em qualquer que seja o nível dos processos mentais, eles podem ser compensados tanto pelos processos mais elementares quanto pelos processos mais elevados.

Para confirmar sua proposta, Stanovich (1980) parte de vários estudos sobre leitura que englobam a estrutura ortográfica, contexto da frase e efeitos do contexto automático e atencional a fim de explicar as diferenças entre bons e maus leitores. Estas diferenças encontram-se em dois aspectos: 1) os bons leitores parecem possuir estratégias superiores para compreender e memorizar grandes unidades de texto; 2) conseguem reconhecer mais facilmente palavras fora de contexto. Assim, leitores mais habilidosos conseguem identificar palavras automaticamente e rapidamente, e este fato também se reflete em maior habilidade na segmentação fonética. Além disso, esta habilidade permite que o leitor habilidoso não dependa de expectativas conscientes criadas pelo contexto de frases anteriores (STANOVICH, 1980, p. 64).

Jamet (2000, p. 59) aponta estudos e modelos que caracterizam a leitura a partir de modelizações interativas, considerando que “a identificação lexical pode ser influenciada pelos tratamentos de nível mais alto”. Nesta afirmação, há uma oposição entre o que os modelos ascendente e descendente apregoavam. Segundo o autor, “os tratamentos pré-lexicais não são relegados a segundo plano [...]; eles têm papel não contestável e primordial ao longo da leitura”, ou seja, o fluxo de informações é influenciado pelas várias fontes de informação, sejam elas a informação visual obtida na decodificação ou os processos mentais envolvidos na utilização do contexto para a geração de hipóteses sobre o texto.

O modelo interativo-compensatório de Stanovich (1980) foi, primeiramente, desenvolvido para equilibrar o peso dos processos ascendentes e descendentes que ocorrem na leitura. Neste modelo, segundo Jamet (2000, p. 64), “a leitura repousa em duas bases de informação [...]: as informações resultantes das codificações pré-lexicais e as informações fornecidas pela interpretação do texto ou da frase”. A partir de vários experimentos, foi possível comprovar que dificuldades na habilidade de decodificar palavras podem ser compensadas pelo contexto em que a palavra se insere. Para resumir, o autor afirma que “o modelo interativo compensatório apresenta como hipótese o fato de que a utilização do contexto é apenas um paliativo utilizado pelos leitores menos aptos” (JAMET, 2000, p. 65).

A partir deste modelo, a ideia de interação com o texto foi tomando proporções maiores, pois não é somente a interação entre o contexto linguístico e os elementos mais básicos da escrita que interagem na mente do leitor, mas do leitor enquanto sujeito social, histórico e discursivo.

Souza (2012, p. 67) aponta para a necessidade que esse modelo tem de por em interação autor, texto e leitor, sendo que o sentido do texto

passa a existir no ponto de contato entre eles, sendo restringido pelos inúmeros fatores intervenientes e participantes do processo, entre os quais se podem citar: contexto social, espaço e tempo de leitura, desejos e intenções do leitor, conhecimento prévio relevante compartilhado entre leitor e expressão textual do autor, estado físico e emocional do leitor, competência de leitura e situação em que a leitura acontece e/ou é requerida.

Para Leffa (1996), a compreensão se dá a partir da relação interativa entre texto e leitor. Segundo o autor, uma vez que o leitor manifesta a intenção de ler um texto, os processos ascendentes e descendentes se manifestam para que texto e leitor se encaixem como engrenagens e, quanto melhor o encaixe entre eles, melhor será a compreensão dali produzida. É possível afirmar que nesta visão, o texto não é nem um produto final e fixo nem a atribuição de significado que o leitor a ele dá.

A possibilidade de agregar outras perspectivas influenciou os estudos sobre a leitura. No Brasil, Menegassi, Santos & Fuza (2013) demonstram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) refletem o entendimento da linguagem como prática social dependente de sua situação e condição de uso, conceito esse que se estende à leitura e está presente em exames nacionais como a Prova Brasil. Para os autores, a compreensão e o significado do texto se dão na interação entre texto e leitor, sendo este responsável por responder ativamente àquilo que leu.

### **1.3 – O conceito de fluência**

Considerada hoje como uma meta importante a ser alcançada por crianças em estágio de aprendizagem da leitura, a fluência nem sempre teve essa posição e reconhecimento. No início dos anos 80, Richard Allington publicou um artigo em que a chamava de “o objetivo negligenciado da leitura” (*the neglected reading goal*). Segundo o autor, a fluência em leitura oral era característica de leitores menos habilidosos, porém não era entendida como um problema que precisaria ser sanado (ALLINGTON, 1983, p. 556).

Este perfil, segundo Allington (2006), teve uma maior atenção dos estudiosos, mas nada significativo para o avanço do desenvolvimento da fluência de alunos americanos. Em 1997, houve uma mobilização do congresso para diagnosticar o nível de leitura das crianças (SAMUELS, 2002). Os resultados das pesquisas feitas foram lançados em 2000, quando uma publicação do governo americano, o *National Reading Panel* (Painel Nacional de Leitura),

elaborado por diversos estudiosos e pesquisadores da área, revelou que quase metade dos alunos participantes não era fluente (44%) mesmo em leituras apropriadas ao seu ano escolar.

A partir deste cenário, o relatório deste painel estabelece a leitura fluente como aquela que é rápida, precisa e com entonação apropriada (NICHHD, 2000, p. 3-5). Dessa maneira, fica claro que a fluência é composta por vários aspectos. Existem três dimensões para determinar o que é fluência (PENNER-WILGER, 2008; RASINSKI, 2004):

- Precisão: é a habilidade de decodificar as palavras sem cometer erros;
- Velocidade: é a habilidade de ler palavras automaticamente, ou seja, com o mínimo de recurso atencional;
- Expressividade: é a habilidade de ler textos com a entonação, ênfase, ritmo e fraseamento corretos.

Rasinski (2004) compara a leitura fluente com o desempenho de um orador em um discurso público. Para que os ouvintes dele possam entender da melhor maneira possível a sua fala, o orador precisa adequar sua voz para que ela tenha a pronúncia correta, bem como velocidade, expressão e fraseamento adequados.

Willis (2008) caracteriza a fluência como a habilidade de ler textos com precisão e velocidade. Embora não mencione diretamente a expressividade, a autora acrescenta que, na leitura fluente, o leitor aproxima-se da velocidade da fala, juntando as palavras em blocos significativos (o que faz referência ao fraseamento, componente da expressividade).

Allington (2006) afirma que a fluência se dá na leitura de frases com entonação e prosódia apropriadas. Estas características podem ressaltar uma dimensão mais do que as outras, mas é preciso destacar que, ao considerar o fraseamento como componente da leitura, o autor considera que os blocos de palavras devem se juntar para formar as frases, ou seja, é preciso que haja velocidade e precisão para que estes blocos não perturbem a leitura.

Como podemos ver, atualmente, o conceito de fluência dividido em três dimensões já é bastante aceito e difundido (ALLINGTON, 2006; HASBROUCK & TINDAL, 2006; KUHN, 2004; KUHN & STAHL, 2003; RASINSKI & SAMUELS, 2011; SAMUELS, 2002). Um dos fatores que foi de fundamental importância para que ele fosse consolidado, foi o reconhecimento de sua importância para o objetivo final da leitura: a compreensão.

Antes de ser reconhecida como um fator que contribui para o entendimento do texto, a fluência foi atrelada muitas vezes à leitura oral, provocando o desinteresse de estudiosos,

pesquisadores e professores. Pikulski & Chard (2005, p. 510) enfatizam que uma definição de fluência precisa ser ampliada para além da leitura oral. Segundo os autores, a fluência é a ponte que liga a decodificação à compreensão textual e eles se valem de vários estudos comprovaram a relação entre a fluência e a compreensão, afirmando que há

uma fortíssima base teórica e de pesquisas que indica que enquanto a fluência por si só não é suficiente para garantir altos níveis de desempenho e compreensão na leitura, ela é absolutamente necessária para esse desempenho e essa compreensão <sup>5</sup> (PIKULSKI & CHARD, 2005, p. 517).

Siqueira & Zimmer (2006, p. 36) reiteram este pensamento, afirmando que “A leitura fluente, por sua vez, consiste de dois processos básicos: o de decodificação e o de compreensão linguística”. As autoras também fazem referência ao papel da atenção da mesma forma que os autores acima.

Outros autores, também se baseiam na forte correlação que há entre a fluência em leitura oral e a compreensão. Samuels (2002) afirma que é preciso que o leitor decodifique as palavras rápida e precisamente para que compreenda o texto bem. Torgesen & Hudson (2006) também focam na correlação entre a leitura oral e a habilidade para compreender tanto textos mais simples quanto mais complexos.

Até aqui, muito foi dito sobre o papel da precisão na decodificação e da velocidade para a compreensão de um texto, mas é preciso destacar o papel da expressividade. Segundo Kuhn & Stahl (2003) existem duas teorias a respeito da fluência que contribuem para que o leitor consiga entender aquilo que lê, sendo que cada uma destaca os componentes da velocidade e precisão (através do conceito de automaticidade) enquanto que a outra destaca a expressividade (através da prosódia).

A automaticidade lida com o reconhecimento rápido e preciso de palavras, sem que haja muito esforço nesta decodificação, sobrando assim mais carga psíquica para a compreensão do texto (RASINSKI & SAMUELS, 2011). Este aspecto está presente nos estudos discutidos acima. A expressividade é relacionada à prosódia, ou seja, à melodia da fala. Kuhn & Stahl (2003) mencionam o fato de que crianças com menos de um ano de idade

---

<sup>5</sup> a very strong research and theoretical base that indicates that while fluency in and of itself is not sufficient to insure high levels of reading achievement and comprehension, fluency is absolutely necessary for that achievement and for comprehension. While fluency is most obviously reflected in oral reading, it more importantly operates in silent reading as well. If a reader has not developed fluency, the process of decoding words drains attention, and insufficient attention is available for constructing the meaning of texts.

usam marcas prosódicas como pistas das estruturas sintáticas que serão desenvolvidas. Com base neste argumento, os autores pretendem salientar a importância de expressividade e todas as suas dimensões para a comunicação em um sentido mais amplo e da leitura fluente neste sentido mais restrito. Para Rasinski & Samuels (2011, p. 96) é a prosódia, a parte melódica da língua oral, juntamente com o automaticidade, que completa a ponte metafórica entre decodificação e compreensão.

Kuhn (2004, p. 339) afirma que os problemas apresentados por leitores que ainda não atingiram o nível de fluência adequado se dão ou porque eles leem o texto palavra por palavra ou porque agrupam as palavras de tal maneira que não há qualquer paralelo com a língua falada. Assim, o papel da expressividade se dá ao relacionar os conhecimentos da estrutura da língua falada ao texto escrito, encadeando as palavras em grupos maiores para aplicar os outros componentes da expressividade como ênfase, ritmo e entonação apropriadamente.

É necessário, entretanto, ao se compreender o conceito de leitura, deixar claro o que não caracteriza uma leitura fluente. Shinn et al. (1992) afirmam que houve uma confusão em entender a fluência como um sinônimo de decodificação rápida ou mesmo como um subcomponente da decodificação. Neste sentido, Rasinski & Samuels (2011) exemplificam a ideia de que a leitura fluente e a leitura rápida são a mesma coisa comparando-a com um carro em ponto morto. Por mais que o acelerador seja acionado e o motor trabalhe em uma alta potência, o carro não se moverá. Ademais, está concepção equivocada do que seria a fluência fez com que muitos estudiosos não dessem o devido valor a ela.

Rasinski & Samuels (2011) acrescentam mais dois aspectos que **não** devem ser embutidos no conceito de fluência, além de confundi-la com leitura rápida. O primeiro é que a fluência não deve ser restrita aos primeiros anos do ensino escola, pois, segundo vários estudos, alunos que apresentam níveis de fluência adequados para um ano escolar não necessariamente continuaram desenvolvendo estes níveis progressivamente de maneira constante. Para isso, é preciso que haja prática e ensino para que o aluno não fique estagnado no desenvolvimento da habilidade de leitura.

O último apontamento feito pelos autores diz respeito à leitura silenciosa. Para Rasinski & Samuels (2011), a leitura proficiente ocorre tanto em leitura oral quanto na leitura silenciosa, pois há uma grande correlação entre ambas. Este fato é embasado por relatos de leitores que dizem ouvir uma voz interna enquanto leem silenciosamente, sugerindo que a prosódia, aspecto mais proeminente em leituras orais, também está presente na leitura em silêncio. Ademais, o fraseamento, um dos elementos da expressividade, se dá a partir do

agrupamento de palavras em unidades maiores, sejam elas frases, orações ou períodos, e é um componente importante tanto de leituras orais quanto silenciosas.

Corroborando os aspectos acima, Pikulski & Chard (2005, p. 517) entendem que a prosódia é importante nos dois tipos de leitura. Segundo os autores,

enquanto a fluência é mais claramente refletida na leitura oral, ela opera com maior importância na leitura silenciosa também. Se um leitor não desenvolveu a fluência, o processo de decodificação drena atenção e atenção insuficiente fica disponível para a construção do significado do texto<sup>6</sup> (tradução nossa).

Esta consideração nos permite afirmar que, embora os leitores pratiquem a leitura silenciosa muito mais frequentemente que a leitura oral em suas atividades diárias, sejam elas para escola, trabalho ou lazer, a fluência é um componente importante para a sua realização.

### *1.3.1 – Fluência em leitura oral no Brasil*

No Brasil, quando se fala em leitura fluente, entende-se como a característica de um tipo de leitura que permite que o leitor compreenda textos extensos e deles extraia conhecimentos (Sim-Sim & Viana, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN daqui em diante) de língua portuguesa apresentam somente uma definição do que seria leitura fluente. Segundo o documento, “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência” (p. 41). De acordo com o trecho acima, os componentes da fluência seriam as estratégias de leitura, ou seja, processos mentais mais elevados normalmente associados à compreensão. Este fato não está em consonância com o conceito apresentado acima, pois lá são os processos mais elementares que, uma vez automatizados, ligam a decodificação do texto à compreensão.

Além disso, este trecho parece refletir uma concepção de leitura que se liga ao modelo descendente (*top-down*), pois, de acordo com a afirmação, a leitura fluente partiria destes processos mentais mais elevados o que levaria à decodificação automática (gerando a rapidez

---

<sup>6</sup> While fluency is most obviously reflected in oral reading, it more importantly operates in silent reading as well. If a reader has not developed fluency, the process of decoding words drains attention, and insufficient attention is available for constructing the meaning of texts.

mencionada acima). Isto fica mais claro quando observamos, em outro trecho, os PCN afirmarem que a leitura

Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (p. 41).

A partir deste trecho, fica claro como a concepção de leitura apresentada no documento se opõe ao modelo ascendente (*bottom-up*), pois considera que a decodificação é uma atividade de extração, como afirmam Menegassi, Santos & Fuza (2013).

Diversas implicações para o ensino da leitura podem ser feitas a partir destes trechos. Aqui, as habilidades mais elementares não são consideradas fundamentais para o desenvolvimento da fluência. Kleiman (1995, p. 36) se mostra partidária das concepções presentes nos PCN. Segundo a autora,

a prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação tem desvantagens para o desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito [...]. Ainda mais importante, a insistência na leitura oral decorre de uma atividade que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras. Tal insistência, acreditamos, irá inibir também o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a leitura.

De acordo com a autora, a leitura oral não deve ser utilizada como atividade de sala de aula, pois ela tem um caráter que enfatiza a correção dos erros, o que é prejudicial para o desenvolvimento de processos mentais mais elevados. Isto reflete o método global de ensino, onde a aprendizagem de aspectos do texto é privilegiada, deixando a aprendizagem da relação grafema-fonema e o desenvolvimento da consciência fonêmica de lado, diferentemente do método fônico.

O mau entendimento de que fluência é leitura rápida levou a consideração do papel da decodificação e da leitura oral como inferior, rotulando-a como tarefa mecanicista. Este entendimento desconsidera que a leitura fluente precisa incluir as três dimensões, precisão, velocidade e expressividade, para ser caracterizada como tal. Além disso, o fato de que os leitores menos habilidosos utilizam o contexto para compensar sua falta de habilidade na decodificação (JAMET, 2000; STANOVICH, 1980) demonstra que, ao excluir a prática da leitura oral do cotidiano dos alunos, as habilidades elementares são consideradas menos importantes. Como foi exposto acima, a prática da fluência em leitura oral não se restringe aos

anos iniciais, pois o desenvolvimento não é gradativo e constante (RASINSKI & SAMUELS, 2011).

Há, entretanto, um problema na compreensão do que engloba a fluência da leitura nas concepções apresentadas por Kleiman (1995), Sim-Sim & Viana (2007) e pelos PCN. Almeida e Freitag (2012, p. 94) afirmam que a prática de ensino que é feita hoje em dia privilegia predominantemente um trabalho dos processos mentais mais elevados na aprendizagem de leitura em detrimento dos processos mais elementares. Segundo as autoras, “no Brasil as abordagens ditas ‘construtivistas’ taxam as práticas pedagógicas que focam a avaliação da fluência em leitura oral (leitura em voz alta) como retrógradas e mecanicistas”. Isto demonstra que as práticas docentes, em sua maioria, desconsideram este componente importante da leitura e possuem respaldo em autores de renome e documentos oficiais.<sup>7</sup>

A partir deste ponto de vista, discutiremos como a fluência e, em especial, a dimensão da precisão (a terceira dimensão a compor as três dimensões do projeto “Proficiência em leitura” – cf. nota abaixo), foram tomadas como parâmetros para diagnosticar o nível de proficiência em leitura de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém. Para melhor entendermos qual é a importância desta dimensão, apresentaremos modelos de aquisição de leitura e de seu processamento nas próximas subseções.

Os modelos e teorias acima servirão de base para a análise dos dados obtidos através das amostras de leitura oral e, com base nelas, veremos como os erros de leitura podem ser entendidos, identificando suas possíveis causas e discutindo as razões e implicações que eles podem ter para a compreensão textual dos alunos.

Em suma, é preciso entender que os três modelos tiveram grande contribuição para o entendimento daquilo que ocorre quando lemos um texto. Ainda que os estágios de desenvolvimento e os modelos teóricos não possam explicar completamente o que acontece durante a leitura, eles são de grande importância para que novas pesquisas sejam feitas, a fim de confirmar ou refutar paradigmas e, no caso desta pesquisa, fornecer parâmetros para que o diagnóstico a que nos propomos seja feito da maneira mais precisa e eficiente possível.

---

<sup>7</sup>Projetos de pesquisa como o “Proficiência em leitura”, coordenado pela Profa. Dra. Gessiane Picanço, pretendem contemplar os aspectos relacionados à fluência em leitura oral para diagnosticar e monitorar o desempenho global de leitura de alunos de vários anos escolares. Os resultados desta pesquisa estão em diversos trabalhos de conclusão de curso, feitos por alunos da graduação em Letras da UFPA, além de duas dissertações de mestrado, sendo que uma trata da velocidade (OLIVEIRA, 2015) e a outra trata da expressividade (VANSILER, 2015).

Dito isto, partiremos para o capítulo de metodologia, onde serão apresentados os sujeitos, cujas amostras de leitura foram utilizadas nesta pesquisa, as escolas e o método CBM, que norteou nossa análise de dados.

## 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, descreveremos os elementos da metodologia que compõem a coleta de dados e ajudaram a conduzir sua análise. A pesquisa de campo feita restringe-se a uma das dimensões da fluência em leitura, a precisão, e, com base nas teorias expostas acima, pretende verificar o nível dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém. Para esclarecer estes procedimentos, descreveremos as escolas onde foram coletados os dados e os alunos que participaram e são os sujeitos desta pesquisa.

Além disso, apresentaremos os textos e esclareceremos o motivo de sua escolha para a aplicação do método *Curriculum-based Measurement* (doravante CBM), utilizado para nortear esta pesquisa, demonstrando como será conduzida a análise das leituras orais. No projeto “Proficiência em Leitura” acima mencionado, os trabalhos de Oliveira (2015) e Vansiler (2015) também utilizaram o CBM como suporte metodológico para suas pesquisas.

Começaremos pela descrição das escolas. As informações foram obtidas nos sítios do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e QEdU: Aprendizado em foco<sup>8</sup> (este sítio compila e divulga os dados obtidos das avaliações nacionais como os do censo escolar para serem divulgados para a sociedade).

### 2.1 – Escolas

As escolas foram convidadas a participar da pesquisa e, dentre as que aceitaram, quatro foram selecionadas. Destas, duas escolas são da rede pública, sendo uma municipal e uma federal, e duas são da rede privada. Nenhuma escola da rede estadual de ensino pode ser selecionada por estarem em momentos diferentes do ano letivo em comparação com as demais que estavam em períodos mais próximos, fato este que poderia comprometer os resultados da análise das amostras. As escolas foram identificadas de 01 a 04 para manter o sigilo de suas informações.

A escolha do ano escolar (6º ano do ensino fundamental) se deu devido à expectativa sobre o desempenho dos alunos neste momento de seus percursos acadêmicos. Como foi visto

---

<sup>8</sup> O portal QEdU reúne dados do censo escolar, resultados Prova Brasil e Enem para facilitar seu acesso, interpretação e divulgação. É um sistema criado a partir da parceria entre a Fundação Lemann e a *startup* Meritt Informação Educacional. Seu objetivo é transformar a educação brasileira a partir do uso apropriado dos dados e indicadores educacionais. (<http://www.qedu.org.br/>)

anteriormente, os alunos estão em um estágio onde a decodificação de palavras já não deveria ser um problema e a leitura seria uma prática para adquirir novos conhecimentos. Tendo passado pelo ciclo da alfabetização (1º ao 3º anos) e dois anos de consolidação (4º e 5º anos), os alunos do sexto ano encerram a primeira etapa da educação, passando dos anos iniciais aos anos finais do ensino fundamental. Por este motivo, de acordo com os estágios do desenvolvimento da leitura de Chall e das hipóteses feitas acima, cremos que o 6º ano pode dar indícios, por meio da fluência, da situação da aprendizagem e do desempenho da leitura.

As escolas estão localizadas no centro de Belém, nos bairros da Cidade Velha, Montese e Marco. Iremos descrevê-las com base em informações obtidas em sítios acima mencionados para a divulgação dos resultados da educação brasileira. Algumas escolas apresentam as notas no IDEB, bem como os resultados da escola para a Prova Brasil (2013) e o ENEM (2013)<sup>9</sup>. Acreditamos que estes dados são relevantes para este trabalho, pois eles ajudarão a caracterizar o perfil da escola e de seus alunos. Entretanto, não foi possível encontrar todos os resultados de todas as escolas. Detalharemos tais informações, obtidas no portal do QEdu: Aprendizado em foco, nas subseções seguintes.

### *2.1.1 - Escola 01*

A escola 01 é uma escola privada que está em Belém desde 2003 e oferece duas turmas de 6º ano, uma pela manhã e outra pela tarde, em um total de 73 alunos em 2015. De acordo com os dados do censo escolar de 2013, a escola disponibiliza para os alunos biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e internet de banda larga. O nível socioeconômico<sup>10</sup> da escola é considerado médio alto.

---

<sup>9</sup> Utilizamos estes dados do Enem por serem do mesmo ano da Prova Brasil. Quanto à Prova Brasil, os dados ainda serão analisados, pois, por ser bienal, os resultados de 2015 ainda não estão disponíveis.

<sup>10</sup> O Índice de Nível Socioeconômico (Inse) é obtido através das respostas dos alunos aos questionários contextuais das duas avaliações do Saeb (Aneb e Prova Brasil) e do Enem. As questões dizem respeito aos bens e serviços de que a família do aluno dispõe, bem como a escolaridade do pai e da mãe. Estes níveis socioeconômicos são estabelecidos de acordo com os dados dos questionários. Os níveis variam de I a VII (são eles: “mais baixo”, “baixo”, “médio baixo”, “médio”, “médio alto”, “alto” e “mais alto”), sendo que, no nível mais básico, as famílias possuem bens elementares (TV a cores, fogão, geladeira etc.), renda de até um salário mínimo e os pais/responsáveis tem baixa escolaridade. No nível mais alto, as famílias possuem bens elementares e suplementares (carros, TV por assinatura), renda acima de doze salários mínimos e ambos pais/responsáveis possuem nível superior com ou sem pós-graduação. ([http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf)).

Ainda de acordo com o censo, as taxas de reprovação dos anos iniciais e finais do ensino fundamental são próximas a zero e a distorção idade-série na escola no 6o ano foi de 6%.

Passando para o nível médio, o censo aponta que 96% dos alunos participaram do ENEM em 2013 e a média para linguagens e códigos da escola foi de 540 pontos, enquanto que a de redação foi 637 pontos.

Não há informações sobre os resultados na Prova Brasil nem do IDEB da escola no portal do INEP.

### *2.1.2 - Escola 02*

A escola 02, também da esfera privada, é uma das mais tradicionais por seu tempo de existência (85 anos) e por ser uma instituição religiosa. Na escola, funciona apenas uma turma de 6o ano, com 41 alunos. Segundo o censo escolar, há na escola biblioteca, laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e internet de banda larga. A escola atende alunos que se encontram no nível V do indicador de nível socioeconômico, considerado médio alto.

Em 2013, a taxa de reprovação nos anos iniciais foi 0% e nos anos finais 6,6%, sendo que o 6o ano teve 3 reprovados que representam 3,6% dos alunos deste ano escolar. A distorção idade-série na escola para os anos finais foi de 4%

Não há dados da Prova Brasil, mas foram encontrados os resultados do IDEB e ENEM da escola. Em relação ao IDEB, não houve resultado em 2011, mas, em todos os outros anos quando houve registro das notas, elas ficaram abaixo da média, sendo que a última nota, a de 2013<sup>11</sup>, foi 2,8, distante da meta de 4,5.

No ENEM, a participação dos alunos foi de 91%, com uma média em linguagens de 548 pontos e, na redação, média de 572.

### *2.1.3 - Escola 03*

---

<sup>11</sup> Pela mudança na forma de apresentar os resultados no sítio do INEP, não foi possível obter o resultado geral no ano de 2015.

A escola 03 é uma instituição pública federal de ensino e está ativa há mais de 50 anos. Lá também é oferecido o EJA no período noturno. A escola possui 4 turmas de 60 ano, nas quais estudam aproximadamente (à época da pesquisa ainda não estava fechado o número total) 72 alunos. A escola possui biblioteca, laboratórios de ciência e informática, sala de leitura, quadra de esportes e internet de banda larga.

O IDEB da escola apresenta notas acima das metas estabelecidas desde as medições de 2009. De 2011 para 2013, houve uma queda na nota, de 6,1 para 5,8, ficando como mesmo resultado da meta estabelecida para o ano.

Os dados da Prova Brasil detalham mais o perfil da escola e dos alunos que foram avaliados em 2013. O nível socioeconômico do público atendido pela escola encontra-se no grupo V, bem próximo do nível mais alto (grupo VII). Participaram da prova 124 alunos, número que corresponde a 96,12% do total de alunos. A maioria dos alunos obteve notas nos níveis 3 (20,07%), 4 (16,64%) e 5 (20,74%) e a média de pontos em relação à proficiência em língua portuguesa foi de 212,27 pontos, sendo que este resultado coloca a escola no quarto nível dentre os 9 níveis de proficiência, abaixo das escolas federais do Brasil, mas acima das escolas estaduais e municipais.

Os dados do ENEM mostram que os alunos somaram 85% de participantes e obtiveram médias de 536 e 633 em linguagens e redação respectivamente.

#### *2.1.4 - Escola 04*

A escola 04 é uma instituição municipal de ensino que funciona em Belém há quase 50 anos. Além dos níveis de ensino comuns às outras escolas (exceto o ensino médio, por tratar-se de uma escola municipal), a escola oferece a terceira e quarta etapas da educação para jovens e adultos. Os alunos do 6o ano são aproximadamente 70, divididos em quatro turmas. A escola disponibiliza para os alunos laboratório de informática, sala de leitura, quadra de esportes e internet de banda larga. Dentre as escolas que participaram desta pesquisa, esta é a que tem o nível socioeconômico mais baixo, estando no nível 4, médio, de acordo com o sítio do IDEB (<http://idebescola.inep.gov.br/>).

O resultado do IDEB foi acima das metas até 2011, mas em 2013 ficou dois décimos abaixo da meta, ficando em 3,7. Dentre as escolas analisadas, esta possui a menor meta para o IDEB de 2015, o que demonstra a sua posição em relação às demais escolas, uma vez que seu esta meta se apresenta mais distante que a meta nacional de 5,2 em 2013, segundo o portal do

IDEB (<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>). Não há resultados do ENEM por se tratar de uma escola de nível fundamental. Não foi possível obter resultados para o desempenho na Prova Brasil por ausência de dados tanto no sítio do INEP quanto no QEdU.

Com os dados obtidos nos sítios, fizemos um quadro comparativo das notas obtidas na Prova Brasil e Enem. Neste quadro, as escolas 01 e 02 não apresentam resultados por não terem participado, pois, como são escolas particulares, não são obrigadas a participar desta avaliação.

TABELA 2 – Comparação das notas da Prova Brasil obtidas pelas escolas

Escolas	Participação dos alunos	Nota da Prova Brasil / Proporção de aprendizado adequado	Proporção de aprendizado adequado
Escola 01	-	-	70% até 2022
Escola 02	-	-	
Escola 03	96%	212,3 / 59%	
Escola 04	89%	169,3 / 23%	

Fonte: <http://www.idebescola.inep.gov.br>; <http://www.qedu.org.br>

De acordo com estes dados, percebemos que, na escola 04, as notas na Prova Brasil foram baixas e a porcentagem de aprendizagem adequada, isto é, o percentual de alunos que aprendeu aquilo que deveria para o ano escolar de 2013, é de apenas 23% do total de alunos em comparação com a escola 03, onde, ainda que baixo, vemos que quase 60% dos alunos tiveram um aprendizado adequado. Na análise, procuraremos relacionar estes indicadores com os dados obtidos para tentar entender que tipo de dificuldades e desafios estes alunos enfrentam. O quadro abaixo apresenta as notas do Enem de três das quatro escolas examinadas neste estudo. A escola 04 não possui dados por ser uma escola de nível fundamental.

TABELA 3 – Comparação das notas do Enem obtidas pelas escolas

Escolas	Participação dos alunos	Enem – Port. / Red.
Escola 01	96%	540 / 637
Escola 02	91%	548 / 572
Escola 03	85%	536 / 633

Escola 04	-	-
-----------	---	---

Fonte: <http://www.idebescola.inep.gov.br>; <http://www.qedu.org.br>; <http://www.inep.gov.br/>

Esses dados mostram que as escolas examinadas, públicas e privadas, estão bem próximas tanto na aprendizagem de português como de redação (exceto a escola 02 que ficou abaixo das demais em redação). Apesar de não se relacionarem ao ano escolar estudado nesta pesquisa, consideramos importante a apresentação destes dados para que o perfil das escolas seja coberto de maneira mais abrangente e, mais importante ainda, para compreender que as dificuldades de leitura, se não combatidas ao serem detectadas, perduram e interferem no aprendizado posterior dos alunos, bem como em sua atuação no mercado de trabalho e na sociedade de uma maneira geral.

Os dados apresentados e as descrições feitas sobre as escolas não são determinantes para que seja montado um perfil exato das escolas, mas nos permitem estabelecer conexões com o desempenho das amostras que serão analisadas nos capítulos seguintes.

## 2.2 - Alunos

A pesquisa feita é um diagnóstico do nível de fluência em leitura, especificamente na dimensão da precisão, dos alunos do 6º ano do ensino fundamental. O número de alunos nas escolas foi bem parecido, sendo maior nas escolas 01 e 02, onde houve 12 participantes, enquanto que nas escolas 03 e 04 foram 11 alunos, totalizando 46 sujeitos. Todos foram convidados a participar e, voluntariamente, se dispuseram a contribuir com sua leitura oral. Todos os alunos receberam e entregaram um documento para ser entregue aos pais ou responsáveis permitindo sua participação.

Para detalhar melhor os sujeitos desta pesquisa, apresentamos a tabela abaixo em que constam a idade e sexo dos participantes:

TABELA 4 – Divisão dos alunos por sexo e idade

Escolas	Sexo Masculino	Sexo Feminino	Idades		
			10 anos	11 anos	12 anos
Escola 01	5	7	8	4	0
Escola 02	9	3	9	3	0

Escola 03	4	7	7	2	2
Escola 04	5	6	5	5	1
Total	23	23	29	14	3

Fonte: Dados da pesquisa de campo

Nas escolas 01 e 04, eu não pude entrar diretamente nas salas para explicar o projeto, ficando esta função a cargo da coordenação da escola, para quem expliquei o projeto, a pesquisa, sua metodologia e procedimentos de coleta de dados. A partir daí, os alunos e pais que tiveram interesse em se submeter à pesquisa entregaram a autorização assinada pelo responsável. Na escola 02, pude entrar em sala para explicar como se daria a pesquisa e solicitei a participação de voluntários pessoalmente. Na escola 03, foi possível falar diretamente com os pais e com os alunos ao mesmo tempo, o que permitiu um andamento mais rápido da pesquisa, pois não foi preciso esperar os alunos devolverem os documentos para o consentimento de sua participação.

O contato com os alunos foi tranquilo nenhum aluno apresentou um nível de ansiedade ou nervosismo que o destacasse dos demais. Ademais, nenhum aluno apresentou qualquer necessidade especial, sejam elas visuais, auditivas ou de fala que afetassem suas leituras. Não houve desistências depois do início das leituras, o que demonstra que os alunos entenderam o que deveriam fazer e não tiveram problemas em ler os textos. Foi dito aos alunos que lessem os textos como se estivessem lendo para si mesmos, pois não se tratava de uma competição de leitura, mas apenas uma gravação para amostras de leitura de várias escolas de Belém. Nenhum aluno foi identificado durante as gravações.

### 2.3 - Textos

Para efetuar a leitura oral, selecionamos 10 textos de uma coletânea de textos retirados feita pela Secretaria de Estado da Educação do governo do Paraná com o título: *Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem* (todos os presentes nos anexos ao final do trabalho), sendo que cinco deles foram utilizados durante a primeira visita e os outros cinco na segunda. Para nos adequarmos ao método CBM, preferimos escolher textos que seriam, teoricamente, mais facilmente lidos pelos alunos devido ao período para a coleta. Por este motivo, os textos da coletânea, que são referentes ao quinto ano do ensino fundamental, foram escolhidos para os alunos no início do sexto ano (mais detalhes na seção 3.4).

Os textos selecionados foram escolhidos a partir de suas características e para diversificar a área de conhecimento em que eles podem ser inseridos. Dentre eles, um texto foi utilizado como teste e sua leitura tinha duas finalidades: (i) permitir que os alunos entendessem como a coleta de dados ia ocorrer, tranquilizando-os e tirando suas dúvidas em relação a como proceder; e (ii) observar qualquer falha nos aparelhos de gravação.

Os demais textos foram utilizados, sendo que, em cada visita, um deles foi deixado como reserva, caso algo impedisse que o aluno continuasse lendo ou desistisse de ler. Nenhum dos alunos precisou ler os textos reserva e **os textos utilizados para esta pesquisa** foram os textos 03, 04 e 05 (primeira visita) e 01, 03 e 04 (segunda visita).

Cada texto selecionado por nós possui uma característica própria, tanto temática quanto em relação ao seu gênero, e, para os objetivos desta pesquisa, o vocabulário presente neles foi determinante para que fosse incluído ao coletarmos as leituras, como descrito a seguir.

A respeito dos textos da primeira visita, no que concerne aos temas, o texto 03 é uma prosa poética, de linguagem simples e com palavras mais comuns, como nomes de animais (gaivota, golfinho, polvo, tartaruga etc.) e palavras frequentes no cotidiano (imaginação, prédios, antenas); o texto 04 é um texto informativo que poderia estar em algum texto de história do Brasil e trata de como surgiram as moradias a partir do período de industrialização; o texto 05 pode ser considerado uma crônica em que o vocabulário paulistano é comparado com o vocabulário utilizado no Rio de Janeiro.

Os textos apresentam, também, diferença no tipo de vocabulário empregado. O texto 03 possui um número maior de palavras frequentes, como exposto acima, ainda que seu teor seja poético. Os textos 04 e 05 têm mais palavras técnicas, sendo que o primeiro se distingue do segundo por ter palavras mais específicas para falar do contexto histórico descrito e descrever as moradias da época (industrialização, cômodos, latrina etc.). No segundo texto, seu autor emprega algumas palavras incomuns e outras palavras que enfatizam o uso de alguns regionalismos (vulgarmente, designação e grandiloquente, zelador/porteiro, manobrista/manobreiro, pivete/trombadinha, por exemplo).

Para a segunda visita, os textos selecionados tinham como característica comum o gênero: todos são do gênero notícia, possuindo forte caráter informativo, e as diferenças estão no vocabulário utilizado em cada texto. No texto 01, as palavras são técnicas relacionadas ao contexto de preservação ambiental. Já no texto 03, a maioria das palavras é bastante frequente, mas o tema trata de algo não tão conhecido dos alunos do sexto ano de hoje em dia:

o hábito de escrever cartas. O texto 04 trata da história da hidrelétrica de Itaipu e o texto apresenta tanto palavras não tão frequentes quanto específicas para descrever um pouco do que ocorreu com a cidade de Foz do Iguaçu.

Os textos selecionados foram formatados da mesma maneira, utilizando-se a fonte Times New Roman, tamanho 14 com espaçamento de 1,5 entre as linhas. Abaixo, apresentamos um exemplo de como o texto foi entregue aos alunos:

TEXTO 01: Quais as diferenças entre tartarugas, cágados e jabutis?

Fonte: BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson C. Ciências: os seres vivos – ecologia e saúde. São Paulo: Ática, 2002, p.251.

A tartaruga é um animal aquático. Existem tartarugas de água salgada e de água doce. As que vivem em água doce são semi-aquáticas, pois também vivem em terra. Os membros das tartarugas transformaram-se em nadadeiras, para facilitar seus movimentos na água.

Esses quelônios geralmente têm um metro de comprimento e pesam cerca de 200 quilogramas. Mas há outros de até dois metros e meio e oitocentos quilogramas.

As tartarugas comem frutas e sementes. Só comem carne quando não encontram esses alimentos. A carne das tartarugas é muito saborosa e apreciada no mundo inteiro.

Há também os cágados, que vivem em água doce ou em terra. Seus membros têm cinco dedos terminados em unhas. São menores que as tartarugas, pois medem entre 15 e 30 centímetros. Alimentam-se de peixes e, em cativeiro, aceitam pedaços de carne e minhocas.

Os jabutis são terrestres. Vivem na mata, sob as árvores, mas gostam de banhos demorados. Sabem nadar, mas não mergulham como as tartarugas e os cágados.

Os alunos foram instruídos a não ler o que está fora do retângulo antes e depois da leitura do texto teste. Não houve casos de alunos lendo o cabeçalho durante as gravações para as amostras a serem analisadas.

## 2.4 - Coleta de dados e total de amostras

A coleta das amostras de leituras orais foi feita entre fevereiro e março de 2015, ocorrendo, portanto, no início do ano letivo do mesmo ano conforme a tabela abaixo:

TABELA 5 – Datas das coletas

Escolas	Datas de coleta – Primeira visita		Datas de coleta – Segunda visita	
Escola 01	19/02/2015	23/02/2015	De 27/10/2015 a 30/10/2015	
Escola 02	03/02/2015	04/02/2015	De 03/11/2015 a 05/11/2015	
Escola 03	24/02/2015	02/03/2015	–	
Escola 04	03/03/2014	04/03/2015	04/11/2015	06/11/2015

Fonte: Dados da pesquisa.

A coleta das leituras ocorreu durante o período das aulas. Esta foi a melhor opção, pois, em início de ano letivo, não haveria grande prejuízo para os professores das escolas por serem os primeiros contatos com os alunos.

Normalmente, as leituras foram realizadas em salas vazias, com a presença do aluno e/ou pequeno grupo de alunos que seria submetido à coleta um por vez e, ao final da leitura de cada aluno e/ou grupo, outro(s) aluno(s) eram chamados. Os alunos que estavam na mesma sala não ficaram próximos daquele que estava lendo, o que garante que a coleta não foi influenciada pelo conhecimento prévio do texto a ser lido. As gravações transcorreram sem interrupções.

Antes das leituras na primeira visita, foi apresentada a proposta para cada aluno e/ou grupo de alunos presentes no momento da coleta, explicando que eles precisariam apenas ler os textos como se estivessem lendo para si mesmos, pois não se tratava de uma competição, mas apenas uma coleta de amostras de leitura. Em seguida, os alunos sentavam-se próximos ao pesquisador e a coleta se iniciava. Eram declarados o dia, o primeiro nome dos alunos e o

texto que eles leriam para identificação e, depois disso, os alunos davam início à leitura. Foram coletadas, ao todo, leituras de 46 alunos na primeira visita e 35 alunos na segunda. A escola 03 foi excluída da segunda visita devido à greve de professores, o que poderia interferir no resultado final, uma vez que não é possível garantir que os alunos mantiveram-se equiparados aos demais alunos das outras escolas que tiveram um ano letivo regular.

Cada aluno leu 3 textos, o que gerou 138 amostras na primeira visita e 105 amostras na segunda, totalizando 243 amostras. Os textos foram lidos pelos alunos no mesmo dia da visita na escola. Como houve caso de faltas, os alunos que não estavam presentes no dia da primeira visita, leram os três textos em uma visita brevemente posterior.

De acordo como o método CBM (descrito na seção 3.5), basta um minuto de leitura do aluno para que seja possível fazer um diagnóstico de suas dificuldades e, com base nesse diagnóstico, propor intervenções para sua melhoria. Assim, para que não houvesse problemas na coleta, os alunos foram interrompidos quando sua leitura alcançou mais de um minuto e, ao ouvir a gravação novamente, foi estabelecido o tempo que o método requer.

Os alunos foram identificados da seguinte maneira: as iniciais do aluno, o ano escolar com o nível de ensino e o tipo da escola (municipal, estadual, federal ou privada), mês e ano da leitura, número da visita e o texto lido. Para demonstrar, teremos como exemplo o aluno XXX, do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual, que efetuou suas leituras em janeiro de 2015, na primeira visita, sendo a amostra abaixo a segunda de três:

XXX-6EF.E-01.15-1V-2.3

## **2.5 - Método CBM**

Para realizar os procedimentos acima, foi necessário um método que nos permitisse fazer a seleção dos textos, a coleta dos dados e sua análise. O *Curriculum-based Measurement* (CBM), idealizado por Deno (1985), nos forneceu as ferramentas que embasaram nossa metodologia.

### *2.5.1 - Histórico do CBM*

O CBM tem uma história de aproximadamente 40 anos, tendo como local de surgimento a universidade de Minnesota, nos Estados Unidos (TINDAL, 2013 p. 1). Lá,

desde 1977, vários estudiosos do *Institute for Research on Learning Disabilities* (Instituto para a pesquisa em distúrbios de aprendizagem) têm procurado respostas para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem. Primeiramente, o foco estava nos alunos com dificuldades de aprendizagem, mas este foco foi ampliado para qualquer aluno em geral. Daí, a sua importância e relevância em relação a outros métodos desenvolvidos com o passar do tempo (TINDAL, 2013 p. 3).

Em seu início, estes estudiosos procuravam alternativas para a abordagem dominante na época, chamada de *mastery measurement*. Como explica Fuchs,

Com o *mastery measurement* (medida do domínio), os professores especificam uma hierarquia de objetivos instrucionais que constituem o currículo anual e, para cada objetivo na sequência, criariam um teste com referência a um critério para avaliar o domínio. Quando um aluno atingir o critério de domínio para um objetivo, o professor altera simultaneamente sua instrução e avaliação para a próxima habilidade na hierarquia<sup>12</sup> (FUCHS, 2004, p. 188, tradução nossa).

Segundo a autora, seu grupo de pesquisa partiu desta abordagem, e logo enfrentou problemas, como o uso de um único teste para avaliar uma única habilidade. Dessa forma, o aluno que, por exemplo, fosse submetido a um teste de leitura e percebesse que os padrões da escrita estudados (por exemplo, palavras escritas com “x” soando como “z”) fossem os mesmos ao longo do teste, não demonstraria ausência do domínio da habilidade. Para que fosse possível notar o domínio do aluno neste ponto, vários padrões deveriam ser agrupados no mesmo teste (FUCHS, 2004 p. 188).

Assim, a alternativa encontrada foi pensar em uma possibilidade de medição com pequenas amostras e que estivessem dentro do currículo dos alunos, incorporando o que é desejável que o aluno aprenda ao final do ano letivo. Assim, em seu surgimento, Fuchs (2004, p. 189) ressalta a importância de dois aspectos para que as tarefas pudessem contemplar as habilidades requeridas para o ano inteiro. São elas: (i) identificar tarefas que teriam uma correlação robusta com as diversas habilidades que constituem o **domínio** acadêmico; (ii) produzir amostras sistemáticas destas habilidades para assegurar que cada medida semanal represente o equivalente do **currículo** anual para as habilidades que o constituem. Vários

---

<sup>12</sup>“With mastery measurement, teachers specify a hierarchy of instructional objectives constituting the annual curriculum and, for each objective in the sequence, devise a criterion-referenced test to assess mastery. When a student achieves the mastery criterion for an objective, the teacher simultaneously shifts instruction and assessment to the next skill in the hierarchy” (FUCHS, 2004. p. 188).

trabalhos e pesquisas foram realizados ao longo dos anos para validar o CBM e ratificar seus procedimentos de coleta e análise de dados. Hoje, podemos considerar o método como válido (FUCHS, 2004 p. 192).

Em seu artigo de 1985, *Curriculum-based measurement: the emerging alternative*, Deno, que já participava das discussões acima, apontou outro problema na medição do desempenho dos alunos. A partir de outros estudos que investigaram como os professores monitoravam o progresso de seus alunos, cuja constatação foi que eles o faziam mais pela observação, um programa de pesquisas surgiu na Universidade de Minnesota com o intuito de auxiliar os professores neste aspecto, uma vez que a simples observação em sala não contribui para uma análise confiável e válida. Nestes estudos, a maioria dos professores não utilizava o resultado de avaliações padronizadas para implementar mudanças no currículo escolar e/ou em suas práticas diárias em sala de aula (fato que, por minha experiência, ressoa ainda hoje). O principal objetivo do programa era o de desenvolver procedimentos de medição e avaliação que os professores pudessem usar rotineiramente para tomar decisões sobre se e quando modificar o programa de aulas (DENO, 1985 p. 221).

Como base nisso, o autor procurou desenvolver uma alternativa que ajudasse os professores a ter um diagnóstico mais preciso de seus alunos. Além disso, o autor visava o monitoramento do progresso dos alunos com maiores dificuldades. Para tanto, Deno e outros pesquisadores desenvolveram tarefas que demonstrassem o nível dos alunos em certa habilidade e, entre estas tarefas, a leitura em voz alta foi utilizada por ele em seu artigo seminal.

### 2.5.2 – *Leitura oral*

Antes de tratar da leitura oral como instrumento para a avaliação da competência leitora, falaremos de como ela é entendida no Brasil. Normalmente, estudiosos brasileiros que se ocupam dos estudos da leitura e seu ensino e aprendizagem consideram a leitura oral como um método ultrapassado e que carece de uma amostra real da compreensão da leitura dos alunos. Autores como Kleiman (1995) apresentam restrições quanto à prática da leitura oral. Segundo a autora, “a prática exclusiva da leitura oral, após a etapa de ensino da decodificação, também tem desvantagens para o desenvolvimento dos mecanismos visuais necessários para a apreensão rápida do material escrito” (p. 36). Nesse sentido, a palavra *exclusiva*, denota que o uso desta prática deva ser misturado a outras.

A autora prossegue em sua argumentação e diz que

a insistência na leitura oral decorre de uma atitude que sobrevaloriza a exatidão, a correção na pronúncia de todas as palavras. Tal insistência, acreditamos, irá inibir também o desenvolvimento de estratégias de adivinhação do material periférico à visão durante a leitura (KLEIMAN, 1995, p. 36).

De acordo com a autora, a leitura oral traz prejuízos para o desenvolvimento de estratégias de leitura que o leitor precisa para se tornar competente. Entre outros aspectos, Kleiman (1995, p. 36) menciona que

Dados sobre o processamento visual do texto permitem concluir que as abordagens de leitura que insistem na leitura em voz alta sem permitir a leitura silenciosa prévia, e que valorizam a correção da forma ao invés da preservação do significado, podem inibir o desenvolvimento de estratégias adequadas de processamento do texto escrito. Tais estratégias, que são consequência da leitura eficiente (não causa) devem, num primeiro momento, ser modeladas, e o professor deve promover condições para que sejam imitadas. A leitura silenciosa, tanto por parte do aluno como do professor, e a leitura em voz alta pelo adulto, cumprem os dois objetivos de servir de modelo e de criar contextos de aprendizagem (autor, ano, p. 36)

Neste excerto, podemos notar a preferência da autora para abordagens de ensino que privilegiam a criação de estratégias de leitura durante a leitura silenciosa. Cremos que este desenvolvimento é tão importante quanto necessário, mas, por conta de ser o pensamento divulgado em meios acadêmicos e absorvido pelos documentos oficiais que regem o ensino brasileiro, entendemos que o espaço da leitura oral, há algum tempo, foi tirado.

Entretanto, no desenvolvimento do CBM, Deno (1985) procurou várias tarefas que podiam servir para medir o que seria o objetivo final da leitura de um texto: sua compreensão. Nesta busca, o autor considerou que a tarefa de responder perguntas sobre o texto consome muito tempo e não é simples e econômica (p. 221-222). Para resolver este impasse, o autor e sua equipe consideraram que tarefas mais simples (como completar lacunas de um texto (*cloze test*), dizer o significado de palavras sublinhadas em um texto, ler em voz alta palavras de uma lista e ler trechos de textos em voz alta), não possuíam a mesma validade da tarefa de responder a perguntas de um texto. Para isso, o autor as examinou isoladamente.

Dentre as tarefas acima, a tarefa que surgiu como a mais apropriada foi a leitura oral de textos. Em seus resultados, Deno (1985, p. 224) afirma que, embora seus dados comprovem que os alunos estão lendo mais rapidamente e com mais precisão, o que importa é

Um simples dado como o número de *palavras lidas em voz alta correta e incorretamente a partir de um texto basal discrimina de forma confiável e válida o crescimento na proficiência em leitura ao longo dos anos do ensino fundamental* (grifos do autor). Este fato introduz a possibilidade de que a média do número de palavras lidas em amostras de leitura de 1 minuto possa ser usada por professores para monitorar o crescimento em leitura e que o número de palavras lidas correta e incorretamente nessas amostras de leitura repetidas pode ser usado como um “sinal vital” da realização na leitura<sup>13</sup>

Dessa forma, é possível que o monitoramento da aprendizagem e desempenho dos alunos possa ser medido. A partir de uma amostra de um minuto de leitura oral, pode-se estabelecer o nível de leitura do aluno e gráficos podem ser gerados, fornecendo dados que refletem resultados quantitativos sobre a velocidade e precisão. Com base nestes dados, intervenções podem ser propostas mais exatamente.

Shinn et al. (1992, p.462) afirmam que “Tomadas conjuntamente, a pesquisa sobre fluência em leitura com CBM fornece evidência suficiente para validar a leitura oral como uma medida adequada da habilidade em leitura”<sup>14</sup>. Fuchs et al. (2001, p. 250) corroboram os autores acima ao dizer que a “pesquisa fornece confirmação empírica para hipóteses baseadas em teorias de que fluência em leitura oral pode funcionar como um indicador global da perícia e desenvolvimento em leitura”<sup>15</sup>.

Com base nas palavras dos autores acima, entendemos que a leitura oral não é, em si, uma técnica ou método de ensino que deve ser estimulado ou erradicado da sala de aula. Seu uso como instrumento de medição da fluência em leitura é, portanto, específico para os fins de monitoramento e base para tomada de decisões. Com um minuto de leitura oral, o aluno pode ser acompanhado por um longo período de tempo ou os dados obtidos nesta leitura podem fornecer um diagnóstico do desempenho da habilidade de leitura. A leitura oral tem grande valor para que os professores deixem de lado avaliações e observações subjetivas e possam

---

<sup>13</sup>A simple datum like the number of words read aloud correctly and incorrectly from a basal text reliably and validly discriminates growth in reading proficiency throughout the elementary school years. This fact introduces the possibility that the average number of words read aloud in 1-minute reading samples can be used by teachers to monitor growth in reading and that the number of words read correctly and incorrectly in those repeated samples of reading aloud can be used as a “vital sign” of reading achievement (DENO, 1985. p. 224) [Trad. nossa].

<sup>14</sup>Taken together, the research on CBM reading fluency provides sufficient evidence for validating oral reading as an adequate measure of reading skill (SHINN et al., 1992. p. 462, tradução nossa).

<sup>15</sup>Research provides empirical corroboration for theory-based hypotheses that oral reading fluency may function as an overall indicator of reading expertise and development (FUCHS et. al., 2001. p. 250, tradução nossa).

colaborar com o desenvolvimento de seus alunos mais incisivamente e conscientemente, dando suporte para agentes que também estão fora da sala, com coordenações, direções, pais e secretarias de educação.

### 2.5.3 – Procedimentos de análise: medidas de precisão, taxa de precisão e taxa de autocorreção

A partir da coleta dos dados, como já foi dito, um minuto da leitura será analisado. Neste tempo, serão calculados o número de palavras lidas pelo aluno menos o número de erros cometidos na leitura, gerando o número de palavras corretas por minuto (PCPM) (HASBROUCK & TINDAL, 2006; RASINSKI, 2004). Exemplificamos este cálculo com a simples equação abaixo:

$$\text{TOTAL DE PALAVRAS LIDAS EM 1 MINUTO} - \text{TOTAL DE PALAVRAS LIDAS ERRONEAMENTE} = \text{TOTAL DE PALAVRAS CORRETAS POR MINUTO}$$

Para obter o diagnóstico a que nos propusemos, é preciso que o aluno leia três textos diferentes. Com estas amostras, fazemos o cálculo de palavras corretas por minuto de cada um e, ao final, a média das três.

Segundo Hasbrouck & Tindal (2006), tanto teoricamente quanto empiricamente, o número de palavras corretas por minuto é um forte indicador da competência em leitura de um modo geral, especialmente se relacionados à compreensão (p. 636). Rasinski (2004) concorda com esta afirmação e confirma esta visão utilizando o trabalho de outros autores e determina que a precisão é a porcentagem de palavras corretas lidas pelo leitor (p. 6). Para tanto, o autor apresenta uma tabela em que podemos observar qual a situação do aluno de acordo com o percentual obtido:

TABELA 6 – Níveis de desempenho para precisão na decodificação de palavras

Nível de independência:	97-100%
Nível de instrução:	90-96%
Nível de frustração:	< 90%

Fonte: RASINSKI (2004, p. 6)

De acordo com a tabela, o autor fornece um parâmetro para estabelecer em qual nível de fluência em leitura oral os alunos se encontram. Se um aluno está no nível de independência, ele conseguirá ler o texto apresentado ou de dificuldade igual sem auxílio, ou seja, ele consegue monitorar sua leitura, corrigindo os erros que comete imediatamente. Leitores que estão no nível de instrução conseguem ler o texto do teste bem como outro de dificuldade semelhante, mas ainda necessitam de assistência, que pode ser dos pais ou professores, por exemplo. Já os alunos que estão no nível de frustração acham o texto apresentado ou outro de mesma dificuldade muito exigente e difícil, mesmo com auxílio.

Como exemplo, apresentamos os dados de 3 alunos das escolas onde a pesquisa foi aplicada para demonstrar como o cálculo é feito em qual nível estes alunos se encontram:

TABELA 7 – Amostras de leituras dos três níveis de desempenho

Alunos		TEXTO 03	TEXTO 04	TEXTO 05
WA	Total de palavras lidas	94	96	84
	Total de erros	1	2	4
	Palavras corretas por minuto	93	94	80
	Nível de desempenho	99%	98%	95%
	Média / Nível de precisão	97%		
RC	Total de palavras lidas	90	107	84
	Total de erros	3	6	7
	Palavras corretas por minuto	87	101	77
	Nível de desempenho	97%	94%	92%
	Média / Nível de precisão	94%		
FR	Total de palavras lidas	76	78	60
	Total de erros	6	13	8
	Palavras corretas por minuto	70	65	52
	Nível de desempenho	92%	83%	87%
	Média / Nível de precisão	87%		

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir das três amostras coletadas e do cálculo de palavras corretas por minuto, podemos determinar o nível de desempenho na decodificação:

- Aluno WA: está no nível de independência;
- Aluno RC: está no nível de instrução;

- Aluno FR: está no nível de frustração.

Uma vez determinado o cálculo que deve ser feito para entender quais os níveis de desempenho dos alunos especificamente referentes à precisão na decodificação de palavras, é preciso deixar claro o que será considerado erro nas leituras dos alunos. Como exposto no capítulo anterior, utilizaremos os critérios do projeto de pesquisa “Proficiência em leitura”. Portanto, serão considerados erros: 1) pronúncia errada (ex., *ruído* por *ruído*); 2) substituições de palavras (ex., *pente* por *ponte*); 3) palavras omitidas; 4) hesitações (palavras não pronunciadas dentro de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso); 5) reversões (duas ou mais palavras trocadas na sequência); 6) palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador; e 7) erros de concordância. Além disso, se o aluno pular uma trecho inteiro, será considerado um erro e a quantidade restante de palavras do trecho será subtraída do número total de palavras lidas.

É preciso, também, deixar claro o que não é considerado erro: repetições, autocorreções, inserções e diferenças dialetais. Utilizaremos estes critérios do que é e não é erro para analisar as leituras dos alunos participantes desta pesquisa.

Com base nestes números, nos critérios apresentados e no cálculo apresentado acima, faremos a análise das leituras feitas pelos alunos para identificar:

- a) Quantas palavras corretas os alunos leem por minuto;
- b) Em que nível eles se encontram de acordo com a tabela de desempenho na precisão;
- c) Os tipos de palavras que os alunos apresentam mais dificuldade.

Como exemplo, apresentamos a leitura oral de dois alunos participantes da pesquisa VM, estudante da Escola 04, e KRS, estudante da Escola 01. As amostras são de leituras do texto 03 e texto 04, presente nos anexos, cujos títulos são “Um sonho ecológico” e “História da moradia”. A versão abaixo corresponde à versão do avaliador, utilizada durante a análise dos dados e foi editada para que não tomasse tanto espaço. Ambas as transcrições correspondem a um minuto de leitura feita pelos alunos:

Transcrição da leitura de VM

Um dia o pôr-do-sol é meu lado criança entendia que o sol era uma...era uma pap..pi..pi..pipa de es..estava vindo ecológica do céu por algum..alguém que havia..havia Brin..brincando o dia inteiro. Mi..minha..minha imaginação permite que esses..que eu esses uma gauvon..galvão e tentes

#### Transcrição da leitura de KRS

Em São Paulo, o início da in-dustria-lização provocou o surgimento de bairro...bairros operários, habitados por imigrantes e escravos que, libertou... libertos, iam morar em habitações coletivas, como as casas de cômodos, e em vilas operárias. As casas de cômodos eram casarões antigos, cujo quartos eram alugados para famílias de baixa renda; o banheiro, a cozinha e ..é a área de lavanderia eram coletivos e as condições de higiene, precária. A vida era melhor nas casas das vilas operária, construída junto à indústria. Elas geralmente tinham dois ou três quartos, sala, cozinha, latrina, quintal e lavanderia. Como não havia casas para todos, os trabalhadores eram escolhidos

Nos casos acima, os alunos cometeram os seguintes erros durante o minuto de leitura feita para o texto 03:

TABELA 8 – Erros de leitura do aluno VM e KRS

Aluno VM		Aluno KRS	
Palavra do texto	Palavra lida pelo aluno	Palavra do texto	Palavra lida pelo aluno
Eu	um	cujos	cujo
via	dia	precárias	precária
e	é	operárias	operária
que	de	construídas	construída
sendo	vindo	às	a
recolhida	ecológica	indústrias	indústria
brincado	brincando		
imaginação	imaginação		
fosse	esse		

gaivota	galvão
tentes	tentasse

Fonte: Dados da pesquisa.

A partir da contagem dos erros, temos que o aluno VM leu um total de 39 palavras e o aluno KRS leu 103, dentro de 1 minuto. Destas palavras, 11 foram lidas erroneamente por VM e 6 por KRS. Para verificar o número de palavras corretas lidas basta fazermos as contas abaixo:

- VM → 39 (total de palavras) – 11 (total de palavras lidas incorretamente) = 28 (palavras corretas por minuto)
- KRS → 103 (total de palavras) – 6 (total de palavras lidas incorretamente) = 97 (palavras corretas por minuto)

Com o número de palavras corretas, podemos descobrir qual o nível de desempenho para a precisão, dividindo o número de palavras corretas pelo número total de palavras lidas (RASINSKI, 2004, p. 6):

$$\begin{aligned} \text{VM: } & \frac{28 \text{ (Palavras corretas por minuto)}}{39 \text{ (Total de palavras lidas em 1 minuto)}} = 0,71 = 71\% \\ \text{KRS: } & \frac{97 \text{ (Palavras corretas por minuto)}}{103 \text{ (Total de palavras lidas em 1 minuto)}} = 0,94 = 94\% \end{aligned}$$

De acordo com este exemplo, podemos dizer que, nestas amostras de leitura, o aluno VM encontra-se no nível de frustração, enquanto que o aluno KRS encontra-se no nível de instrução, pois suas leituras ficaram entre 96% e 90%, e abaixo dos 90% de palavras lidas corretamente em um minuto respectivamente. É importante ressaltar que o nível final do aluno será obtido **através da média das três amostras coletadas**.

A partir destes dados, também podemos estabelecer duas outras medidas importantes para o diagnóstico a que se propõe este trabalho. A primeira é a taxa de precisão, que é a razão entre o número total de palavras lidas e o total de erros cometidos:

$$\text{TOTAL DE PALAVRAS} \div \text{TOTAL DE ERROS} = \text{TAXA DE PRECISÃO}$$

Esta taxa nos diz qual a quantidade de palavras que o aluno lê para cada erro cometido. Isto nos mostra, aproximadamente, o número de palavras lidas em um trecho sem que o aluno cometa erros. Este número reflete a capacidade do aluno de ler trechos longos sem grandes problemas na decodificação

No exemplo acima, o aluno VM leu 39 palavras e cometeu 11 erros. Dessa forma, teremos  $39 \div 11 = 3,54$  (ou 3, arredondando para o número inteiro mais próximo). Este resultado é expresso desta maneira: 1:3. Isto quer dizer que o aluno comete um erro a cada 3 palavras corretas que lê. Neste exemplo, podemos notar que o aluno apresenta dificuldades na decodificação de palavras e este número grande de erros atrapalha a compreensão geral do texto porque há poucos momentos onde o aluno produz sentenças que possam ser entendidas como unidades significativas. Em contraste, temos o aluno KRS, cuja leitura foi melhor. Os dados acima nos dão o seguinte cálculo:  $103 \div 6 = 17,1$  (arredondando para 17). Assim, a taxa de precisão do aluno é expressa dessa forma 1:17, significando que ele comete um erro a cada 17 palavras lidas. Em comparação ao aluno VM, podemos ver que o aluno consegue ler mais palavras sem cometer erros, o que acarretará para ele uma compreensão melhor. Assim como o nível de desempenho, só poderemos determinar a taxa final do aluno **por meio da média das três amostras coletadas**

A outra medida é a taxa de autocorreção, estabelecida através da razão entre a soma do número de erros e do número de autocorreções dividida pelo número de autocorreções:

$$(\text{TOTAL DE ERROS} + \text{TOTAL DE AUTOCORREÇÕES}) \div \text{TOTAL DE AUTOCORREÇÕES} = \text{TAXA DE AUTOCORREÇÃO}$$

Esta taxa serve para que possamos perceber como o aluno monitora sua leitura, indicando que, apesar de cometer erros, eles são percebidos e corrigidos para que o sentido do que está sendo lido possa ser alcançado.

Com base nos dados acima, o aluno VM fez uma autocorreção e cometeu 11 erros já apontados. Para calcular a taxa de autocorreção, somamos 11+1 e dividimos por 1. Neste caso, o resultado é 12, expresso como 1:12 e interpretado da seguinte forma: o aluno corrige um erro a cada 12 cometidos. Este dado aponta não apenas mais problemas de decodificação que interferem na compreensão global do texto, mas também na capacidade do aluno de monitorar sua leitura. No caso apresentado, é possível afirmar que o aluno não compreendeu boa parte do que leu, pois cometeu muitos erros que não foram corrigidos, deixando de monitorar seu desempenho a partir do entendimento daquilo que o texto apresentou.

No caso do aluno KRS, nesta amostra, foram cometidos 6 erros com 2 autocorreções. Portanto, a taxa de autocorreção será:  $6+2 \div 2 = 4$  (expressa como 1:4). Segundo estes números, podemos afirmar que o aluno consegue monitorar sua leitura, pois consegue corrigir um erro a cada 4 erros cometidos. Percebendo que seus erros não estão de acordo com a frase

lida (como no caso de “libertou”, lida e corrigida em seguida), o aluno consegue voltar rapidamente para reparar este erro e seguir em frente com sua leitura.

Além de determinar a velocidade de leitura dos alunos, nível de desempenho na decodificação de palavras, a taxa de precisão e de autocorreção, quantificaremos os erros cometidos por cada aluno e em cada escola, faremos uma análise qualitativa do tipo de erro que os alunos cometem e se esses erros são recorrentes nas demais leituras dos alunos da mesma e de outras escolas. Outros cálculos serão apresentados para dar um panorama mais preciso do desempenho dos alunos e como os dados podem favorecer intervenções dos professores. Todos estes pontos serão apresentados e discutidos no próximo capítulo.

### 3 – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção, analisaremos os dados obtidos relativos à dimensão da precisão nas leituras orais feitas pelos alunos das quatro escolas onde esta pesquisa foi aplicada. A apresentação dos resultados será feita por escola e, em cada escola, o resultado individual do aluno, as taxas de precisão e autocorreção, obtidas através das três amostras de leitura oral dos textos utilizados como instrumentos de coleta.

#### 3.1 – Escola 01

##### 3.1.1 – Primeira visita

Durante a coleta de dados, 12 alunos participaram com suas amostras de leitura. A partir destas amostras, foram obtidos os dados abaixo:

TABELA 9– Desempenho da precisão dos alunos da Escola 01 na primeira visita

	Médias nos três textos lidos				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
CM	121,7	0,7	121	0,3	99%	Independência	1:121	1:2
GG	134,7	3	131,7	0,7	98%	Independência	1:45	1:4
KAFA	120,7	2,7	118	0,7	98%	Independência	1:45	1:4
JS	122,3	3,3	119,3	0	98%	Independência	1:37	Não se corrigiu
LS	114,7	3	111,7	0,7	97%	Independência	1:38	1:4
GB	93,7	5,7	88	0,3	94%	Instrução	1:17	1:7
FVSS	107,3	7	100,3	0,3	93%	Instrução	1:15	1:8
Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
KYHR	81,3	2,3	79	0,7	97%	Independência	1:35	1:3
WA	91,3	2,3	89	1	97%	Independência	1:39	1:3
CR	102	6,7	95,3	0	93%	Instrução	1:15	Não se corrigiu
CL	123,7	9,7	114	1	92%	Instrução	1:13	1:11
IVCF	145	11,7	133,3	0,7	92%	Instrução	1:12	1:13
Média escola	113,2	4,8	108,4	0,5	96%	Instrução	1:41	1:5
Média	116,4	3,6	112,9	0,4	97%	Independência	1:54	1:4

meninas								
Média meninos	108,7	6,5	102,1	0,7	94%	Instrução	1:23	1:6

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme a tabela acima, podemos perceber que a escola 01 apresentou um bom desempenho em relação à precisão. O nível de desempenho da escola foi de 96%, o que a coloca em nível de instrução. A média da taxa de precisão foi bastante alta, caracterizando uma leitura de trechos extensos sem cometer erros. A taxa de autocorreção também revela que os alunos conseguem monitorar bem suas leituras, corrigindo um em cada cinco erros.

As médias da escola foram altas, especialmente, pelo desempenho das meninas, que obtiveram médias melhores que os meninos em todas as medidas consideradas, estabelecendo uma diferença de 3 pontos percentuais na média do desempenho da precisão para os meninos, que ficaram no nível de instrução.

### 3.1.2 – Segunda visita

Na segunda visita, os alunos obtiveram o seguinte resultado:

TABELA 10– Desempenho da precisão dos alunos da Escola 01 na segunda visita

	Médias nos três textos lidos				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal. lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
LS	157	1	156	0	99%	Independência	1:157	Não se corrigiu
KAFA	136,7	2	134,7	0,7	99%	Independência	1:68	1:3
GG	134	1	133	1	99%	Independência	1:134	1:2
CM	121	0,7	120,3	1,3	99%	Independência	1:121	1:2
JS	131,7	2,3	129,3	0,3	98%	Independência	1:56	1:3
GB	120,7	5	115,7	0,7	96%	Instrução	1:24	1:6
FVSS	127,3	7	120,3	0	95%	Instrução	1:18	Não se corrigiu
Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
CR	113	4	109	0,3	96%	Instrução	1:28	1:5
WA	112,3	4,7	107,7	2	96%	Instrução	1:24	1:6
KYHR	121	5,7	115,3	1,7	95%	Instrução	1:21	1:7

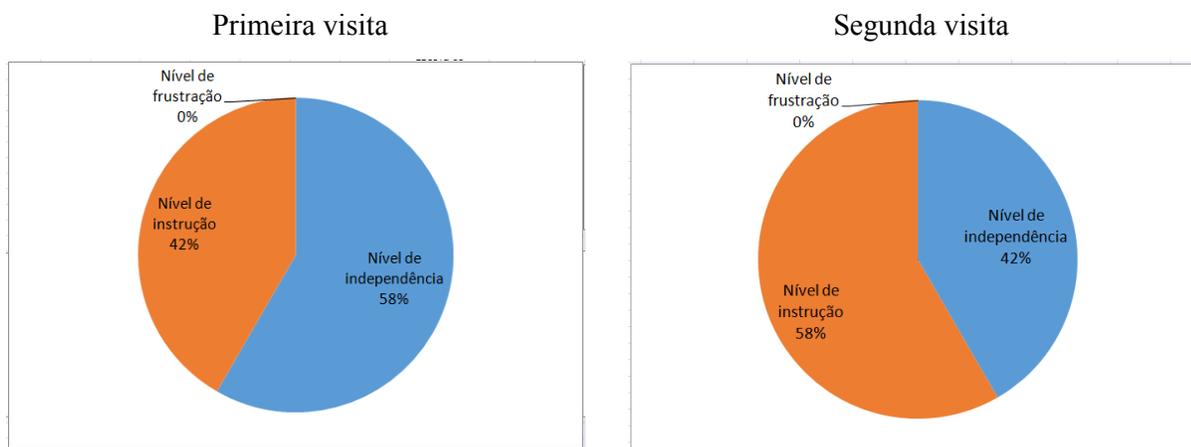
CL	143,3	8,3	135	0	94%	Instrução	1:17	Não se corrigiu
IVCF	167,7	13	154,7	0,3	92%	Instrução	1:13	1:14
Média escola	132,1	4,6	127,6	0,7	97%	Independência	1:62	1:6
Média meninas	132,6	2,7	129,9	0,6	98%	Independência	1:91	1:3
Média meninos	131,5	7,1	124,3	0,9	95%	Instrução	1:21	1:8

Fonte: Dados da pesquisa.

Em comparação com a primeira visita, é possível notar que houve uma melhora dos índices gerais (média da escola, média de meninos e meninas), embora muitos alunos tenham apresentado resultados abaixo dos registrados na primeira visita, sendo estes, mais presentes entre os meninos. O número de palavras corretas lidas por minuto também foi maior, o que deixa claro a maior precisão e velocidade dos alunos em suas leituras.

Quanto ao desempenho geral dos alunos, os gráficos abaixo demonstram a quantidade de alunos em cada um dos dois níveis atingidos por eles nesta escola.

GRÁFICO 1 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 01



Fonte: Dados da pesquisa.

Dois alunos deixaram o nível de independência, o que representa uma queda no desempenho na segunda visita. Ainda assim, vale ressaltar que nenhum aluno, nem na primeira nem na segunda visita, atingiu o nível de frustração, o que nos permite afirmar que

os problemas apresentados pelos alunos não comprometerão seu desenvolvimento como leitores proficientes.

### 3.2 – Escola 02

#### 3.2.1 – Primeira visita

Assim como a escola 01, participaram da pesquisa 12 alunos. Suas leituras resultaram nos dados apresentados abaixo:

TABELA 11– Desempenho da precisão dos alunos da Escola 02

	Médias nos três textos lidos				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
SMMa	131,3	3	128,3	0,3	98%	Independência	1:44	1:4
MP	69,7	1,7	68	1	98%	Independência	1:26	1:6
RC	93,7	5,3	88,3	0,7	94%	Instrução	1:18	1:6
Meninos								
VB	87,3	0,3	87	0,3	100%	Independência	1:87	1:1
AEPM	95,3	1	94,3	0,7	99%	Independência	1:95	1:2
EFT	104,3	2,3	102	1,3	98%	Independência	1:45	1:3
SMM	87,3	2,7	84,7	0,7	97%	Independência	1:33	1:4
AVG	138	5,3	132,7	0,3	96%	Instrução	1:26	1:6
JDML	101,3	4	97,3	1	96%	Instrução	1:25	1:5
KRS	104,7	4	100,7	1	96%	Instrução	1:26	1:5
CCS	108,7	5	103,7	0	95%	Instrução	1:22	Não se corrigiu
JMRA	87,3	4,3	83	0,3	95%	Instrução	1:20	1:5
Média escola	100,8	3,3	97,5	0,6	97%	Independência	1:55	1:4
Média meninas	98,2	3,3	94,9	0,7	97%	Independência	1:34	1:4
Média meninos	101,6	3,2	98,4	0,6	97%	Independência	1:62	1:4

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesta escola, podemos observar que o desempenho dos alunos a colocou em nível de independência. Os alunos conseguiram ler trechos longos (55 palavras para cada erro cometido) e também corrigiram seus erros com mais frequência (1 a cada 4 erros cometidos era corrigido pelos alunos durante sua leitura). As médias de meninos e meninas foi bastante próxima em quase todos os parâmetros, exceto a taxa de precisão, pois as meninas leram quase metade das palavras que os meninos leram para cada erro cometido.

### 3.2.2 – Segunda visita

Na segunda visita, os resultados das leituras dos textos e das médias da escola e dos alunos se encontram na tabela abaixo:

TABELA 12 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 02 na segunda visita

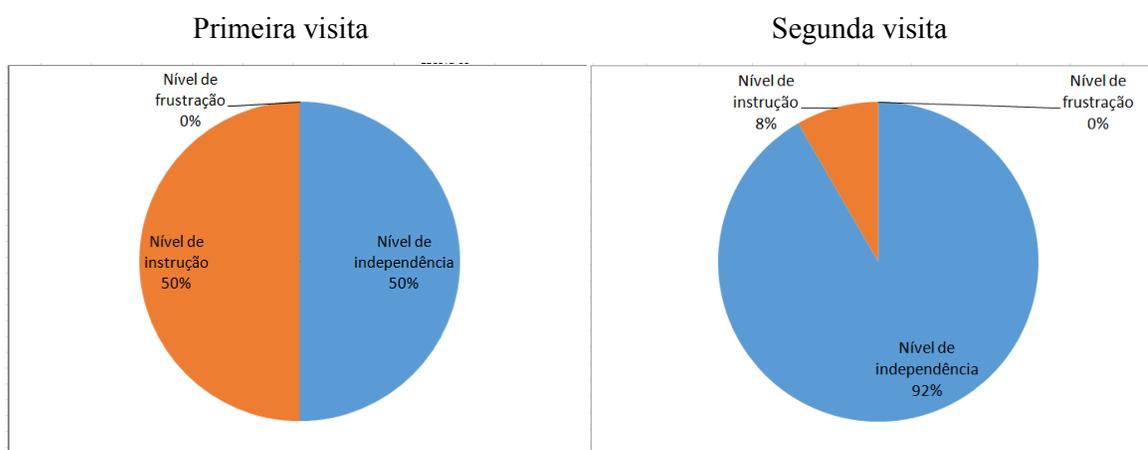
	Médias nos três textos lidos				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal. lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
SMMa	154	0,3	153,7	0	100%	Independência	1:154	Não se corrigiu
MP	78,3	1,7	76,7	0,7	98%	Independência	1:47	1:3
RC	114,7	3,3	111,3	0,7	97%	Independência	1:34	1:4
Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
VB	111	1,3	109,7	1,3	99%	Independência	1:83	1:2
AEPM	113,3	2	111,3	0	98%	Independência	1:57	Não se corrigiu
EFT	122	1,3	120,7	0,3	99%	Independência	1:92	1:2
SMM	120,3	3,3	117	0,7	97%	Independência	1:36	1:4
AVG	159,7	1,3	158,3	0	99%	Independência	1:122	Não se corrigiu
JDML	122	1,3	120,7	0,3	99%	Independência	1:92	1:2
KRS	127	3,7	123,3	0	97%	Independência	1:35	Não se corrigiu
CCS	128,3	4	124,3	0	97%	Independência	1:32	Não se corrigiu
JMRA	103	4	99	0,3	96%	Instrução	1:26	1:5
Média escola	121,1	2,3	118,8	0,4	98%	Independência	1:93	1:3
Média meninas	115,7	1,8	113,9	0,4	98%	Independência	1:64	1:3
Média meninos	123	2,5	120,5	0,3	98%	Independência	1:63	1:3

Fonte: Dados da pesquisa.

Todas médias da escola e dos alunos foram melhores do que na primeira visita. Mais alunos atingiram o nível de independência, trechos maiores de texto foram lidos para cada erro cometido e muito mais erros foram corrigidos durante a leitura. O número de PCPM também aumentou e, embora ainda seja menor que na escola 01, a diferença já é um pouco menor.

Os gráficos abaixo apresentam uma imagem mais clara do desempenho dos alunos da escola 02 na quantidade de alunos por nível de desempenho na precisão:

GRÁFICO 2 – Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 02



Fonte: Dados da pesquisa.

O equilíbrio entre os alunos, na primeira visita, demonstra que a escola possui alunos que se encontram em um nível praticamente igual. Além da quantidade exatamente igual entre o número de alunos em nível de independência e instrução, as médias em relação à precisão dos alunos em nível de instrução foram mais próximas do limite do nível de independência do que do nível de frustração. Este fato também é corroborado pelas médias de meninos e meninas, exatamente iguais: 97%.

Já na segunda visita, apenas um aluno permaneceu no nível de instrução, mantendo a mesma média da primeira visita. Apesar de ter estagnado no desempenho da precisão, seus resultados individuais foram melhores que os da primeira visita, o que pode ser considerado

como melhora. Tendo somente um aluno em nível de instrução e nenhum em nível de frustração, a escola 02 apresenta o melhor resultado entre as demais escolas participantes.

### 3.3 – Escola 03

Os participantes da escola 03 totalizam 11 alunos. Nesta escola, somente uma visita foi possível, pois, devido à greve dos servidores federais no ano de 2015 que durou aproximadamente 6 meses, os alunos não tiveram aulas regulares e não foi possível garantir que o contato dos alunos tanto com os conteúdos quanto com práticas de leitura que ajudassem em sua aprendizagem, o que poderia comprometer os possíveis dados obtidos através das coletas de leitura oral.

Os dados das leituras destes alunos em relação a sua velocidade de leitura encontram-se na tabela abaixo:

TABELA 13 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 03

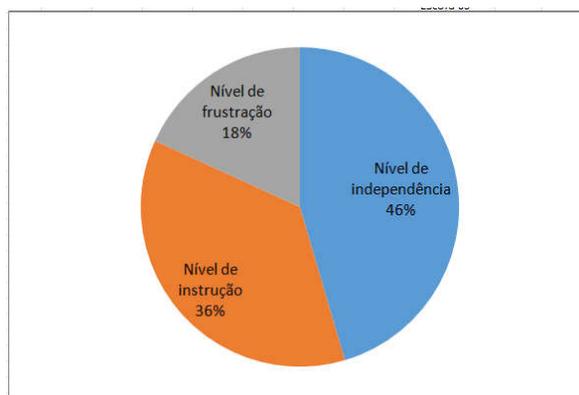
Meninas	Médias				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
MGC	132	1	131	0,3	99%	Independência	1:132	1:2
LC	97,7	1,7	96	1,3	98%	Independência	1:59	1:3
MLB	104,3	2,3	102	0,7	98%	Independência	1:45	1:3
JSA	73,3	2	71,3	0,3	97%	Independência	1:37	1:3
BBRO	99,7	5,3	94,3	1	95%	Instrução	1:19	1:6
WMSP	91,7	8	83,7	0,3	91%	Instrução	1:11	1:9
JF	92,3	9	83,3	1	90%	Instrução	1:10	1:10
Meninos								
ENR	76	1,3	74,7	0	98%	Independência	1:57	Não se autocorrigiu
AYO	107,3	6,7	100,7	1	94%	Instrução	1:16	1:8
JBR	92	10	82	0,3	89%	Frustração	1:9	1:11
FR	71,3	9	62,3	0,3	87%	Frustração	1:8	1:10
Média escola	94,3	5,1	89,2	0,6	94%	Instrução	1:37	1:6
Média meninas	98,7	4,2	94,5	0,7	96%	Instrução	1:45	1:5

Média meninos	86,7	6,8	79,9	0,4	93%	Instrução	1:23	1:7
---------------	------	-----	------	-----	-----	-----------	------	-----

Fonte: Dados da pesquisa.

O destaque que deve ser feito desta escola está mais nos resultados individuais do que no resultado da escola como um todo. Se pegarmos a média da escola 03 e compararmos com as demais, vemos que ela está abaixo, mas por poucos pontos, assim como as taxas de autocorreção e de precisão. No entanto, esta escola apresenta alunos em nível de frustração, o que reduz suas médias. O gráfico abaixo apresenta esta constatação.

GRÁFICO 3– Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 03



Fonte: Dados da pesquisa.

Como podemos ver, a maioria dos alunos não se encontra em nível de independência. Se compararmos o desempenho de meninos e meninas, notamos que, dos três meninos, dois apresentaram médias no desempenho da precisão que foram abaixo de 90%. A média deles foi alta porque o aluno ENR obteve um desempenho de 98%, enquanto que as meninas tiveram números iguais de alunas nos níveis de independência, variando entre 99% e 90% no desempenho da precisão.

Este desempenho também pode ser visto nas taxas dos grupos. De acordo com os números, nesta escola, as meninas leem trechos maiores e conseguem monitorar melhor sua leitura, corrigindo mais erros que os meninos, que leem quase metade no número de palavras por cada erro cometido e corrigem somente um a cada sete erros.

### 3.4 – Escola 04

### 3.4.1 – Primeira visita

Da escola 04, o número de alunos participantes é o mesmo da escola 03, 11 alunos, e a velocidade de leitura de cada um deles está na tabela abaixo:

TABELA 14– Desempenho da precisão dos alunos da Escola 04

	Médias				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
LSR	118	6,3	111,7	1,3	95%	Instrução	1:19	1:7
EN	49,7	3,7	46	0,3	93%	Instrução	1:14	1:5
MDFD	42	4	38	0,7	90%	Instrução	1:11	1:5
WSO	52,7	5,3	47,3	1,7	90%	Instrução	1:10	1:6
AC	61,7	8,3	53,3	0,3	86%	Frustração	1:7	1:9
NG	73,3	26,7	46,7	0	64%	Frustração	1:3	Não se corrigiu
Meninos								
EBA	54	4	50	0,3	93%	Instrução	1:14	1:5
ASS	56	5	51	1,3	91%	Instrução	1:11	1:6
KPBA	42	6,3	35,7	0,7	85%	Frustração	1:7	1:7
GWSS	35	7	28	0,7	80%	Frustração	1:5	1:8
VM	33	13	20	0,7	61%	Frustração	1:3	1:14
Média escola	56,1	8,2	48	0,7	84%	Frustração	1:9	1:7
Média meninas	66,2	9,1	57,2	0,7	86%	Frustração	1:10	1:5
Média meninos	44	7,1	36,9	0,7	82%	Frustração	1:8	1:8

Fonte: Dados da pesquisa.

A tabela acima mostra que o desempenho dos alunos para decodificar com precisão não foi bom, pois não há alunos no nível de independência e a maioria dos alunos encontra-se no nível de frustração. Por este motivo, a média da escola foi bastante baixa, chegando a 6 pontos percentuais a menos que o limite para o nível de instrução. A taxa de precisão da escola também é bastante baixa, pois os alunos leem apenas 9 palavras corretamente para cada erro cometido, o que pode comprometer bastante a compreensão textual. Em relação à taxa de

autocorreção, percebemos que a média não é tão maior que as demais escolas. Para visualizar melhor o desempenho da escola, apresentamos o gráfico abaixo:

### 3.4.2 – Segunda visita

Na segunda visita, os alunos obtiveram os seguintes resultados:

TABELA 15 – Desempenho da precisão dos alunos da Escola 04

	Médias				Precisão na leitura	Nível	Taxa de precisão	Taxa de autocorreção
	Pal. lidas	Erros	PCPM	Autoc.				
Meninas								
LSR	132	5	127	1	96%	Instrução	1:26	1:6
EN	58	4	54	0,7	93%	Instrução	1:15	1:5
WSO	65,7	4,7	61	1	93%	Instrução	1:14	1:6
AC	88	7,3	80,7	0	92%	Instrução	1:12	Não se corrigiu
MDFP	43,3	4,3	39	1	90%	Instrução	1:10	1:5
NG	85,3	23,7	61,7	0,7	72%	Frustração	1:4	1:25
Meninos	-	-	-	-	-	-	-	-
ASS	72,7	2	70,7	0,7	97%	Independência	1:36	1:3
EBA	70,3	4,3	66	1	94%	Instrução	1:16	1:5
GWSS	55,3	9	46,3	0,3	84%	Frustração	1:6	1:10
KPBA	54	9,3	44,7	2	83%	Frustração	1:6	1:10
VM	46	8,7	37,3	2	81%	Frustração	1:5	1:10
Média escola	70,1	7,5	62,6	0,9	89%	Frustração	1:14	1:8
Média meninas	78,7	8,2	70,6	0,7	89%	Instrução	1:13	1:9
Média meninos	59,7	6,7	53	1,2	88%	Frustração	1:14	1:8

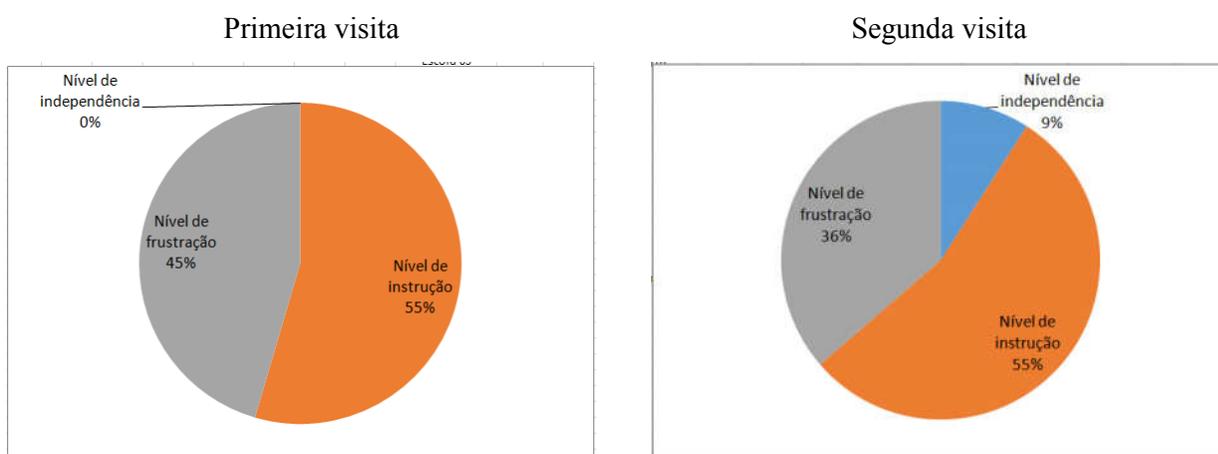
Fonte: Dados da pesquisa.

Nos números acima, podemos perceber que o desempenho em relação à precisão melhorou e um aluno atingiu o nível de independência. Além disso, a velocidade de leitura, percebida pelo número de PCPM, aumentou em 14 palavras (um número considerável para o desempenho anterior da escola), e a média da taxa de precisão aumentou ligeiramente, o que

indica mais palavras lidas corretamente para cada erro, mas as médias das taxas de autocorreção também aumentaram, de uma correção a cada 7 erros para uma correção a cada 8 erros, deixando claro que os alunos monitoraram menos sua leitura, pois mais erros foram cometidos para cada autocorreção. As médias da escola e dos alunos em geral melhoraram, o que permitiu que o desempenho da escola chegasse bem próximo do nível de instrução.

Os gráficos abaixo mostram como os resultados ficaram distribuídos nos três níveis de desempenho em relação à precisão:

GRÁFICO 4– Níveis de desempenho na precisão dos alunos da Escola 04



Fonte: Dados da pesquisa.

Neste gráfico, percebemos que os níveis não são tão distantes e, apesar de desempenhos como de LRS, que teve um desempenho mais próximo do nível de independência, nenhum dos demais alunos se aproximou deste nível. Além disso, os resultados de alunos em níveis de frustração são bem baixos e os alunos em nível de instrução estão mais próximos da frustração do que da independência.

### 3.5 – Comparação entre escolas

O resultado geral das escolas consta na tabela abaixo:

TABELA 16 – Comparação das médias das escolas privadas x escolas públicas

	Escolas privadas		Escolas públicas	
	Escola 01	Escola 02	Escola 03	Escola 04

	NP	TP	TA									
Primeira Visita	96%	1:41	1:5	97%	1:55	1:4	94%	1:37	1:6	84%	1:9	1:7
Segunda Visita	97%	1:62	1:6	98%	1:93	1:3	-	-	-	89%	1:14	1:8

Fonte: Dados da pesquisa.

Conforme exposto na tabela acima, as escolas 03 e 04 apresentaram estas médias de desempenho na em relação à precisão. As escolas 01 e 02 tiveram desempenhos bastante próximos, diferindo em apenas um ponto percentual.

Se olharmos a taxa de autocorreção (TA), podemos observar que, em média, as escolas têm resultados bastante próximos, sendo que os alunos da escola 02 corrigem mais que os da 01, que por sua vez corrigem mais do que os alunos da 03, e estes corrigem mais que os da escola 04 (diferença de um erro a mais de uma para a outra).

Ainda que seja preocupante a diferença entre as escolas no que diz respeito ao nível de precisão, tendo uma diferença de 13 pontos percentuais entre o pior e o melhor desempenho, a taxa de precisão (TP) parece ser o indicador que aponta para a maior diferença entre as escolas. Enquanto as escolas 01, 02 e 03 conseguem ler aproximadamente quarenta palavras corretamente para cada erro cometido, este valor cai consideravelmente na escola 04, cujos alunos leem apenas 9 palavras para cada erro. Isto demonstra que, nesta escola, além de uma leitura lenta (como podemos ver na tabela 10, onde, exceto LSR, os alunos leram menos de 50 palavras corretas por minuto), os alunos cometem muitos erros para cada trecho lido. Este fato expõe quão grandes são as dificuldades de leitura destes alunos.

Em relação à segunda visita, como já foi apontado anteriormente, houve uma melhora nos níveis de desempenho em relação à precisão nas três escolas. Os demais resultados apontam que os alunos estão lendo trechos maiores de texto sem cometer erros, sendo que a mudança maior foi na escola 02 e a menor na escola 04. Em relação ao monitoramento da leitura, expresso pela taxa de autocorreção, notamos que apenas a escola 02 apresentou melhoras, enquanto que a escola 01 não apresentou alterações nesta taxa e a escola 04 teve um aumento nesta taxa em relação à primeira visita, o que implica que, apesar de melhorar no desempenho em relação à precisão, os alunos, em geral, não monitoram e corrigem os erros cometidos.

## 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As tabelas, quadros e gráficos acima servem para que possamos determinar vários aspectos a respeito das leituras dos alunos como velocidade de leitura e, mais especificamente para esta pesquisa, a precisão na decodificação de palavras. Com base nos dados apresentados na seção anterior, discutiremos o desempenho dos alunos mais detidamente.

### 4.1 – Velocidade de leitura versus grau de dificuldade dos textos

As amostras precisam ser também analisadas em relação aos textos utilizados para que possamos estabelecer como a dificuldade dos textos influencia na velocidade e na precisão de leitura. Oliveira (2015) constatou que a velocidade de leitura de alunos do 2º ano do ensino médio foi em grande parte próxima a de alunos do ensino fundamental. Apesar de tratarmos de anos escolares bastante distintos, a velocidade de leitura (influenciada pela falta de automaticidade na decodificação), deve ser considerada a partir dos textos lidos para que possamos estabelecer a relação com a dimensão da precisão, já que os três textos utilizados nas duas coletas apresentam graus distintos de dificuldade no que concerne à frequência das palavras empregadas no texto.

Dentre as hipóteses desta pesquisa, dissemos que textos com palavras mais comuns determinam uma leitura mais rápida e mais precisa do que aqueles com palavras menos frequentes uma leitura mais lenta. Jamet (2000, p. 86) fala que “um vocabulário adaptado ao nível da criança facilitará a leitura ao permitir acessos menos difíceis ao léxico ao mesmo tempo limitando o número de inferências necessárias à compreensão”. De acordo com o autor, textos em que se encontram palavras mais frequentes são mais facilmente compreendidos e, quanto melhores os alunos são na decodificação, melhor compreendem os textos lidos (JAMET, 2000, p. 65).

Para verificar se esta hipótese se confirma, é preciso observar se a velocidade de leitura diminui de acordo com os textos lidos. Assim, o texto 03 precisa ter um número de palavras lidas corretamente por minuto maior que o texto 04 que, por sua vez, deve ter mais palavras corretas por minuto que o texto 05. De acordo com estas premissas, chegamos aos seguintes números:

TABELA 17–Velocidade x dificuldade dos textos na primeira visita

Padrões de leitura	Quantidade de alunos que apresentam estes
--------------------	---

	padrões
Texto 03 lido mais rapidamente que os demais	29 (63,04%)
Texto 04 lido mais rapidamente que os demais	16 (34,78%)
Texto 05 lido mais rapidamente que os demais	1 (2,18%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Com os números acima, podemos constatar que aproximadamente 63% dos alunos apresentaram o padrão pressuposto para as leituras dos textos desta pesquisa. Isto quer dizer que eles leram o texto 03 mais rapidamente que os demais textos, sendo o texto 05 lido com a menor velocidade, o que denota uma leitura que reconhece palavras comuns mais rapidamente do que palavras incomuns, pois estas demandam um tempo maior devido a não familiaridade com essas palavras.

Dentre as leituras que não seguiram o padrão baseado na hipótese feita anteriormente, notamos que a maioria apresenta menor velocidade na leitura do texto 05, pois 17 alunos leram-no com a menor velocidade dentre as três leituras e somente um aluno o leu mais rapidamente que os demais. Além disso, o texto três foi lido com maior rapidez por 9 alunos e, se considerarmos que a leitura teve a mesma velocidade para os textos 04 e 05, este número aumenta para 11, quase um quarto dos alunos que se submeteram ao diagnóstico a que se propõe esta pesquisa.

De modo geral, a escola 04 teve as leituras mais lentas para todos os três textos, tendo amostras que variaram de 14 (leitura do texto 04 do aluno VM) a 122 palavras corretas por minuto (leitura do texto 03 do aluno LSR). Esta disparidade demonstra que os alunos desta escola apresentam dificuldades diferenciadas e que requerem soluções diferenciadas.

As leituras mais rápidas foram coletadas na escola 01, onde 23 das 36 amostras apresentaram leituras acima das 100 palavras por minuto. Em comparação com as demais escolas, este é um número considerável, pois, na escola 02, foram 13 amostras acima de 100 palavras corretas por minuto; na escola 03, apenas 7; e na escola 04, apenas 3.

Na segunda visita, observamos estes resultados:

TABELA 18 – Velocidade x dificuldade dos textos na segunda visita

Padrões de leitura	Quantidade de alunos que apresentam estes padrões
Texto 01 lido mais rapidamente que os demais	0 (0%)
Texto 03 lido mais rapidamente que os demais	27 (77,14%)
Texto 04 lido mais rapidamente que os demais	8 (22,86%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Dentre os três textos nesta visita, o texto lido mais rapidamente foi o que obtinha as palavras mais usuais, o que não apresentou grandes dificuldades para a grande maioria dos alunos. O texto mais difícil para os alunos pode ser considerado o primeiro, pois, além de nenhum aluno ter lido este texto mais rapidamente, muitas palavras longas e específicas podem ser encontradas.

Uma vez que leituras rápidas não necessariamente são leituras fluentes, pois precisamos identificar a precisão na decodificação de palavras a fim de analisar com mais detalhes a fluência em leitura oral destes alunos.

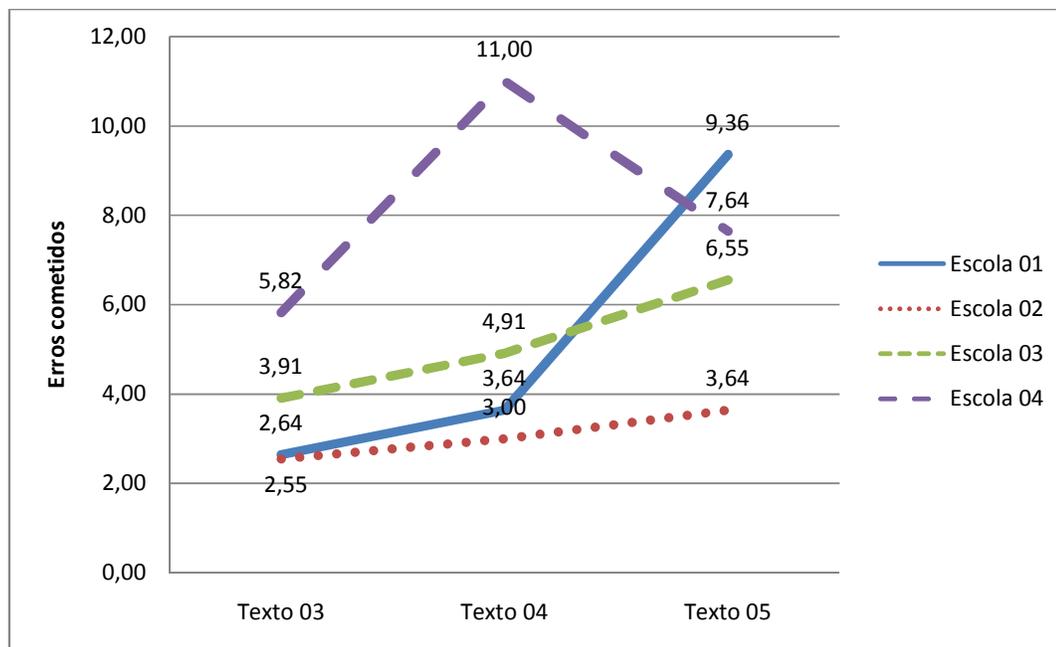
#### 4.2 – Precisão na leitura versus grau de dificuldade dos textos

Conforme exposto acima, a escola 02 teve melhor desempenho com 96% de palavras lidas corretamente na média das amostras de leitura e, com o desempenho mais distante do nível de precisão ideal, a escola 04, com 84%. Ainda que estes números possam servir de base para medidas de intervenção, é necessário que observemos os detalhes destes resultados.

A segunda hipótese desta pesquisa trata da quantidade de erros cometidos e sua relação com os textos utilizados. Para textos com palavras mais frequentes, a leitura deveria ser feita com menos erros do que aqueles com palavras menos frequentes. Dessa forma, o texto 03 deveria apresentar menos erros que os demais textos e, por conseguinte, o texto com maior número de erros deveria ser o texto 05.

Para detalhar o resultado obtido por cada escola, apresentamos a tabela abaixo em que as médias de cada escola para cada um dos textos são apresentadas, além do menor e maior número de erros:

GRÁFICO 5– Média<sup>16</sup> de erros cometidos em um minuto de leitura por escola participante na primeira visita



Fonte: Dados da pesquisa.

É possível perceber como estas médias corroboram os dados apresentados sobre o desempenho das escolas em relação à precisão na decodificação e também a segunda hipótese desta pesquisa. Com exceção da escola 04, as demais escolas obtiveram resultados conforme o previsto, cometendo menos erros no texto 03 e gradualmente aumentando nos demais textos. Por exemplo, a média de erros da escola 02 cresce discretamente quando passamos do texto 03 (2,55) ao texto 04 (3,00) e, finalmente, ao texto 05 (3,64). Já nas escolas 01 e 03, o crescimento segue o padrão, com um crescimento mais acentuado da média de erros no texto 05 (9,36 e 7,64 respectivamente), sendo que na escola 01 essa elevação é bem maior.

A escola 04 apresenta um desempenho diferenciado, pois o texto 04 apresentou uma média de erros maior que os demais (11,00). Podemos considerar que este resultado foi obtido pela leitura lenta feita pela maioria dos alunos desta escola, já que, por lerem praticamente

<sup>16</sup> A média foi obtida através da média aritmética dos erros dos alunos na leitura oral de cada um dos textos da seleção.

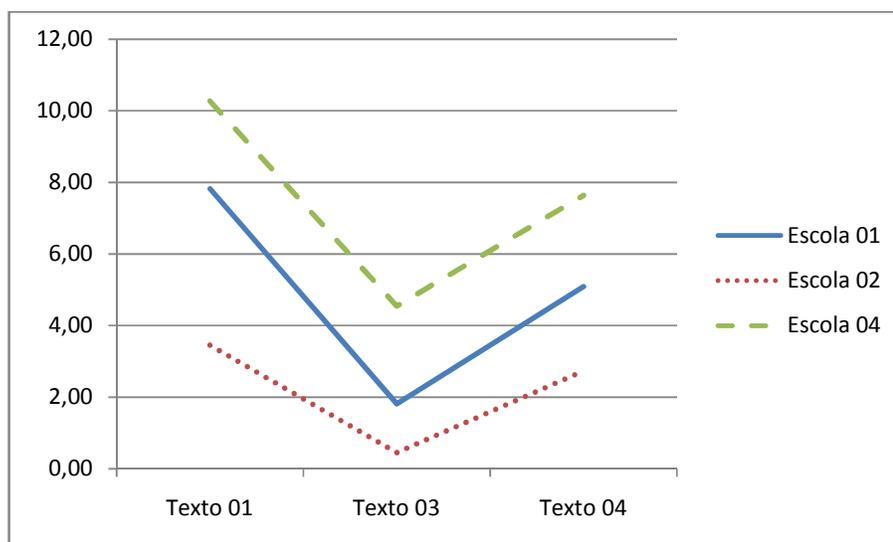
sílaba por sílaba, o desempenho em relação à velocidade é menor que o desempenho em relação à precisão.

Enfim, na primeira visita, todas as escolas apresentaram a menor média de erros no texto 03, o que nos permite afirmar que os alunos cometeram menos erros devido ao fato de ser este o texto com palavras mais comuns e frequentes. Para ilustrar as considerações acima, apresentamos o seguinte gráfico.

Podemos concluir, também, que o alto número de erros do texto 04 é explicado porque ele apresenta um tema mais complexo, ainda que com palavras mais frequentes (e mais específicas), que o texto 05. Dessa forma, é compreensível que um aluno possa cometer mais erros ao lê-lo, fato este que pode ser observado em 9 alunos cuja leitura mais lenta foi justamente a deste texto. Apesar de não poder ser encarada como uma relação de causa-efeito, as leituras lentas do texto 04 foram feitas por 2 alunos da escola 02 e 7 da escola 04, o que aponta para a dificuldade dos alunos neste texto, bem como a alta média do número de erros observada na tabela acima.

Na segunda visita, as médias apontam para uma conclusão semelhante como podemos ver abaixo:

GRÁFICO 6 – Média de erros cometidos em um minuto de leitura por escola participante na segunda visita



Fonte: Dados da pesquisa

Este gráfico aponta para a mesma tendência em relação à dificuldade dos textos para os alunos das três escolas onde a segunda visita foi possível. Podemos ver que em todas, o

texto 01 foi o que apresentou a maior ocorrência de erros e o texto 03 a menor. O interessante é ver que, apesar da quantidade, todas as escolas apresentaram o mesmo padrão, o que, diferentemente da primeira visita, aponta para uma uniformidade que pode ser entendida como um progresso, principalmente em relação à escola 04, cujos erros na primeira visita foram bastante diferentes em comparação com as demais, especialmente se observarmos as médias, pois elas não se distanciam tanto das escolas com melhor desempenho como na primeira visita.

Uma vez que as dificuldades nas leituras estão nos textos cujo vocabulário é mais específico e/ou menos frequente, podemos afirmar que muitas das dificuldades dos alunos parecem estar no desconhecimento, ou não familiaridade, das palavras que compõem os textos.

Como forma de identificar quais são as dificuldades específicas das leituras feitas pelos alunos, é preciso olhar mais profundamente os erros cometidos por estes alunos e identificar que tipos de erros foram cometidos.

### **4.3 – Análise dos erros cometidos**

De acordo com os critérios escolhidos para o projeto “Proficiência em leitura” para decidir o que é e o que não é erro, faremos a análise quantitativa e qualitativa dos erros cometidos pelos alunos em suas amostras de leitura.

Para fazer esta análise qualitativa, contabilizaremos os erros cometidos pelos alunos de acordo com os seguintes critérios: pronúncia errada; substituição de palavras; palavras omitidas; hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso; reversões; e palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador.

Com base nos tipos de erros listados acima, apresentaremos o resultado total dos erros cometidos. Começaremos com o quadro geral dos erros cometidos pelos alunos.

#### *4.3.1 – Resultado geral de erros cometidos*

A tabela abaixo apresenta o resultado geral dos erros cometidos pelos alunos participantes desta pesquisa. A quantidade total de erros é a seguinte:

TABELA 19 – Quantidade total de erros cometidos pelos alunos das 4 escolas

Tipos de erro	Quantidade total nas amostras
---------------	-------------------------------

	Primeira visita	Segunda visita
Substituição de palavras	424	344
Pronúncia errada	220	104
Palavras omitidas	64	30
Hesitações com mais de 3 segundos, mesmo que pronunciadas depois disso	12	2
Reversões	8	11
Palavras pronunciadas com a ajuda do pesquisador	1	2
Total de erros	729	493

Fonte: Dados da pesquisa.

De acordo com os números acima, é possível observar, primeiramente, que, de todos os tipos de erro, substituição de palavras e pronúncia incorreta são flagrantemente as maiores dificuldades dos alunos, sendo 424 e 220 – na primeira visita e 344 e 104 na segunda visita respectivamente; em seguida, erros por omissão de palavras (64 e 30 respectivamente); as demais, hesitações, reversões e ajuda do pesquisador tiveram poucas ocorrências nas duas visitas.

Os dados numéricos acima expostos nos permitem entender quais erros são os mais frequentes em cada escola, quais erros são mais cometidos pelos alunos e determinar medidas que auxiliem os alunos a sanar suas dificuldades. Contudo, a quantidade e o tipo de erros precisam ser analisados mais a fundo para que aqueles que lidam com os alunos possam estar cientes das reais necessidades deles.

Leffa (1996, p. 79) afirma que a análise dos erros na leitura oral dos alunos

dá uma visão não apenas quantitativa dos erros mas também qualitativa. O pesquisador não se preocupa apenas em contar o número de erros mas também, e principalmente, em analisá-los e relacioná-los com o processo interno da compreensão da leitura.

Por conseguinte, partiremos dos fatos observados durante a coleta de amostras e ao ouvirmos as gravações feitas para analisar como os erros cometidos estão relacionados ao desenvolvimento da habilidade leitora dos alunos.

### 4.3.2 – Erros de pronúncia

Este tipo de erro é observado no momento em que o aluno pronuncia incorretamente a palavra do texto. Esta falha pode estar relacionada a três aspectos, que são: desconhecimento parcial da relação grafema-fonema; apagamento de sons das palavras; e desconhecimento de sinais gráficos. Trataremos de cada um com exemplos contidos nas amostras de leitura dos alunos participantes desta pesquisa.

#### 4.3.2.1 – Desconhecimento parcial da relação grafema-fonema

Nesta situação, os alunos apresentam problemas em algumas palavras que não são usuais e, apesar disso, não apresentam grande dificuldade por não terem composições silábicas complexas como encontros consonantais incomuns ou um número grande de sílabas.

Pelo menos um aluno de cada uma das escolas onde a pesquisa foi aplicada apresentou a pronúncia incorreta *ra[s]antes* ao invés da correta *ra[z]antes*, palavra presente no texto 03. Como afirmamos acima, esta palavra, talvez não tão comum para alunos do 6º ano do ensino fundamental, apresenta uma composição silábica das mais simples e presentes em português. Ao produzir o som [s] os alunos demonstram desconhecimento da possibilidade desta letra, neste contexto, realizar-se como [z], ou seja, uma dificuldade que deveria estar internalizada como regra, uma vez que a letra “s” está entre vogais.

De acordo com os modelos teóricos expostos no capítulo 2, podemos inferir que os alunos que cometeram estes erros poderiam ser inseridos em estágios onde a consciência fonológica ainda está se desenvolvendo, como o estágio 2 de Chall (1983) e a fase parcialmente alfabética de Ehri (2005). Outros exemplos semelhantes são:

Palavra correta → Palavra pronunciada pelo aluno

- Designação → de[s]ignação; (texto 05, primeira visita)
- Exercem → E[s]ercem (texto 05, primeira visita)
- Esparsos → Espar[z]os (texto 04, segunda visita)
- Selo → S[ɛ]lo (texto 03, segunda visita)

Em “designação”, o aluno parece recorrer ao termo mais comum de onde a palavra deriva “signo”, que possui o som [s]. Nas demais palavras, os erros apontam para o uma tendência a generalizar a pronúncia de uma letra para outras palavras, demonstrando que

ainda não dominam completamente aspectos da relação grafema-fonema, isto é, a consciência fonológica ainda não está totalmente desenvolvida.

#### 4.3.2.2 – *Apagamento de sons das palavras*

A ocorrência deste erro se dá devido à leitura de uma palavra sem que o aluno pronuncie todos os sons que são fundamentais para que a palavra seja entendida. Assim, a palavra ou soaria parecida com outra semelhante ou seria incompreensível.

Exemplos de palavras semelhantes podem ser percebidos nas leituras da palavra “andorinha” do texto 03, da primeira visita, que foi lida como “adorinha” (alunos SSM e JDML da escola 02, AYO e MLB da escola 03) e “adoreina” (aluno NG da escola 04). Como podemos ver, em ambas as realizações há o apagamento da nasalização na primeira sílaba, o que resulta no primeiro exemplo utilizado. O segundo exemplo é um pouco mais complexo, pois há mais problemas além da falta da nasalização da vogal /a/ na primeira sílaba. A lateral nasal é realizada com alveolar nasal, o que também pode ser um indício de desconhecimento das relações grafema-fonema.

Este fato também ocorre com a palavra “grandiloquente”, onde alguns alunos também não pronunciam a vogal da primeira sílaba com nasalização.

#### 4.3.2.3 – *Desconhecimento de sinais gráficos*

Os alunos com esta dificuldade não reconhecem alguns sinais gráficos presentes nas palavras como acentos e o trema, já em desuso. Alunos de todas as escolas apresentaram dificuldades especialmente com duas palavras: cômodos e grandiloquente, dos textos 04 e 05 respectivamente, na primeira visita, e arquipélago, do texto 01 na segunda.

Em relação a “cômodos”, a sílaba tônica na primeira sílaba é posta na penúltima sílaba (comôdos), transformando-a de proparoxítota em paroxítota. O mesmo ocorre, em menor grau, com a palavra “centímetro” (centiméto). Já no caso de “grandiloquente”, o trema não é entendido como um sinal para que a letra “u” seja pronunciada, resultando assim, na pronúncia como “gradiloquente”.

No caso da palavra “grandiloquente”, o problema tem consequências mais profundas, pois se relaciona diretamente com o acordo ortográfico internacional para a língua portuguesa e que entrou em vigor em 2016. Nele, o trema é extinto e este fato tem efeitos não somente para a aprendizagem de português por nativos, mas principalmente por estrangeiros, uma vez

que o trema deixa a língua portuguesa um pouco mais transparente no concernente à relação grafema-fonema.

O erro mais comum em “arquipélago” foi o mesmo ocorrido em “cômodos”, transformando a palavra proparoxítona em paroxítona, ou seja, muitos alunos a leram como “arquipelágo”. Assim, o desconhecimento da pronúncia deste tipo de sinal não se dá pela frequência, pois os alunos erraram tanto no acento mais frequente (agudo) quanto no mais incomum (circunflexo). Isto aponta para a ausência da convergência do que Firth (1985) fala sobre a transição da fase logográfica para a alfabética, pois os alunos ainda não atingiram o nível de consciência fonológica necessário a mudança de fase.

Estas realizações podem ser explicadas pelo fato de estas palavras não serem tão usuais no cotidiano de crianças deste ano escolar. Ainda assim, elas apontam para problemas no conhecimento das funções destes sinais para a compreensão, pois, em alguns casos, eles são determinantes para distinguir o significado de palavras. Outra implicação pode ser inferida pela ausência do trema é a dificuldade de distinguir em palavras incomuns como a acima mencionada, se a letra “u” deve ou não ser pronunciada.

#### *4.3.3 – Erros de substituição*

Para este tipo de erros, uma parte da palavra ou a palavra inteira tem uma pronúncia diferente da palavra encontrada no texto, causando uma mudança parcial ou total do que está sendo lido. Este tipo de erro deve ser observado com mais cuidado, pois a mudança da palavra interfere diretamente na compreensão textual. Quatro aspectos podem ser relacionados a estes erros: semelhança lexicográfica entre o item contido no texto e a palavra pronunciada pelo aluno; semelhança gráfica entre o item contido no texto e a palavra decodificada pelo aluno; pluralização ou singularização; e influência do contexto na substituição dos itens.

##### *4.3.3.1 - Semelhança lexicográfica entre o item contido no texto e a palavra pronunciada pelo aluno*

Este aspecto está relacionado a palavras cujas raízes lembram outras palavras que são lidas pelo aluno, o que parece ser o porquê do erro ao lê-las. Assim, o erro é cometido porque o aluno observa a palavra como um todo e faz o jogo de adivinhações a que Goodman (1967) se refere. Neste jogo, o lexema parece levar o aluno a substituir o item contido no texto por

uma palavra que compartilhe deste lexema, mas que é mais comum em relação à frequência em que surge para a faixa etária dos alunos pesquisados.

Exemplos desta dificuldade podem ser observados na tabela abaixo:

TABELA 20 – Exemplos de erros de substituição pela semelhança morfológica

Palavras contidas no texto	Como foram lidas pelos alunos	Texto
Alguém	Algum	03
Brincado	Brincando	03
Via	Envia	03
Habitados	Hábitos	04
Paulistano	Paulista	05
Denominamos	Denominadores	05

Fonte: Dados da pesquisa.

Nos exemplos acima, fica claro que a semelhança entre as palavras está, em geral, nas primeiras letras e/ou sílabas das palavras no texto. A partir desta primeira pista, o aluno lança sua hipótese e, segundo Goodman (1967), vai sendo confirmada conforme a leitura avança. Entretanto, este procedimento não parece dar sempre certo, pois algumas palavras não são corrigidas e, por esse motivo, podemos afirmar que o acesso ao seu significado é comprometido, bem como prejudica o entendimento da frase em que as palavras estão inseridas, o que pode ser ampliado para a compreensão global do texto.

O jogo de adivinhação psicolinguística de Goodman (1967) pressupõe que o aluno consiga conferir significado ao texto a partir dos conhecimentos prévios que eles possuem, mas o que é possível observar que os alunos participantes desta pesquisa não conseguem fazer isto satisfatoriamente, pois a mudança de palavras como “denominamos” na frase “Os zeladores de edifício, como cá os denominamos, lá são os porteiros” por denominadores, altera o sentido a ponto de tornar a frase incompreensível.

#### *4.3.3.2 - Semelhança gráfica entre o item contido no texto e a palavra decodificada pelo aluno*

Diferentemente do que acontece no item anterior, aqui o erro dos alunos se dá por alguma semelhança gráfica entre as palavras no texto e as leituras feitas pelo aluno. Assim,

não há qualquer relação de sentido entre o que o aluno lê e o que consta no texto, determinando um problema maior de decodificação.

Exemplos deste caso podem ser vistos na tabela abaixo:

TABELA 21 – Exemplos de erros de substituição pela semelhança gráfica

Palavras/trechos contidas no texto	Como foram lidas pelos alunos	Texto
De asas	Dessas	03
Rasantes	Restantes	03
Sendo recolhida	Vindo ecológica	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes exemplos mostram como a semelhança de palavras também contribui para que o erro de leitura devido à habilidade de decodificação pouco desenvolvida ocorra. No primeiro exemplo, o aluno não percebe o espaço entre as palavras e as aglutina em uma palavra que é mais presente em seu cotidiano e, provavelmente, já está memorizada como uma unidade, como diz Ehri (2005). A leitura incorreta, neste caso, interfere diretamente no significado do texto, pois, mesmo que concorde com a palavra seguinte, formando o conjunto “dessas abertas” (ao invés de “de asas abertas”, como no original), ela não permite que o aluno compreenda o sentido da frase com este erro (a frase ficaria “Minha imaginação permitiu que eu fosse uma gaivota e tentasse acompanhar o espetáculo, de cima. Então, me senti **dessas** abertas, desafiando o vento e ganhando altura”).

O segundo exemplo mostra que os traços mais marcantes das palavras, neste caso, parte das duas sílabas finais e a letra inicial, fornecem ao aluno as pistas para que ele possa fazer seus palpites, mas, como no primeiro exemplo, podemos inferir que a palavra “restantes” é mais comum do que “rasantes” e que o significado do trecho é prejudicado por este erro.

O terceiro erro mostra que até traços mais discretos de semelhança gráfica entre as palavras do texto e as lidas pelos alunos podem ser utilizados. Entre “recolhida” e “ecológica” a tentativa da aluna de adivinhar através das pistas apresentadas resulta em um erro que não pode ser minimizado, pois o significado do texto fica completamente comprometido.

Possivelmente, o erro teve influência do título do texto, “Um sonho ecológico”, e guiou as tentativas de adivinhação do aluno que não foram bem sucedidas.

Tanto os erros cometidos por semelhança morfológica como por semelhança gráfica demonstram que os alunos, ao visualizarem as palavras dos textos, a enxergam como uma unidade, o que os coloca mais próximos do estágio logográfico de Firth (1985), no qual o aluno se baseia em traços mais salientes de palavras familiares para inferir seu significado, como parece ser na maioria dos casos acima mencionados.

#### *4.3.3.3 – Pluralização e singularização*

Este é um dos erros mais recorrentes na categoria dos erros de substituição que também pode ter suas origens na linguagem oral, onde o plural, normalmente, desaparece por ser redundante (por exemplo, em frases como “os carro grande”). Os alunos acrescentam ou apagam as marcas de plural das palavras, deixando-as ou no plural ou no singular.

Em sua maioria, este erro não implica em grande prejuízo para a compreensão global do texto. No texto 04, por exemplo, um terço dos alunos da escola 02 leu o trecho “construídas junto às indústrias” da seguinte forma: “junto a indústrias”. Neste caso, pouco há de prejuízo para o entendimento da passagem pela ausência do plural.

Outro momento em que podemos observar que não há prejuízo algum está no texto 05, onde a passagem “reparar vazamento ou infiltração”. A leitura de alguns alunos (como FVSS, da escola 01) foi feita pluralizando os substantivos, resultando em “reparar vazamentos ou infiltrações”. Este erro é compreensível, principalmente se entendermos que, normalmente, ao falar de qualquer coisa em um sentido mais geral, a tendência é utilizarmos a forma dos substantivos no plural (por exemplo, na frase “Vou comprar toalhas e lençóis”). Sendo assim, apesar de ser um erro na decodificação, os alunos demonstram conhecimento do sistema e das regras em que este sistema se insere, regularizando as exceções como as do texto utilizado nas leituras.

Ainda que não tragam prejuízo para a compreensão do texto lido, é preciso que os alunos que apresentaram estes tipos de dificuldade recebam auxílio, pois este fato revela que eles não estão monitorando adequadamente sua própria leitura, deixando-se levar pela influência da linguagem oral.

#### *4.3.3.4 - Influência do contexto na substituição dos itens*

Neste aspecto, os erros são cometidos juntamente com palavras que normalmente os acompanham em expressões cristalizadas (ou *chunks* como é chamado esse agrupamento lexical em inglês) ou um termo influencia um erro que surge próximo a ele.

Nos exemplos abaixo, podemos notar os dois aspectos mencionados acima:

TABELA 22 – Exemplos de erros de influência do contexto na substituição dos itens

Palavras/trechos contidas no texto	Como foram lidas pelos alunos	Texto
Diferenças estão	Diferenças entre	05
Brincado o dia	Brincado com dia	03
De acordo com	E depois de	04
Fiquei encahado	Fiquei encantado	03
Dia inteiro	Dia anterior	03

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dois primeiros exemplos mostram como um grupo de palavras que normalmente vêm agrupadas influencia a leitura para que o erro seja cometido. No primeiro caso, “diferenças entre” é uma construção extremamente frequente, o que explica o erro do aluno. O segundo caso também segue esta mesma linha, pois “brincar com” é o agrupamento lexical ainda mais comum para crianças e é utilizado cotidianamente. Estes fatos permitem que afirmemos a falta de monitoramento da leitura, pois o aluno está acessando ao ler não somente a palavra lida, mas também o contexto mais recorrente de seu uso, incorrendo em erros de decodificação que podem comprometer o entendimento da passagem.

No terceiro exemplo, vemos como uma palavra lida erroneamente traz consigo outras palavras que frequentemente a ela estão associadas, causando um problema ainda maior para a leitura. Ao trocar “de acordo” por “e depois”, o aluno LSR demonstra que entende o sistema de agrupamento de palavras em *chunks*, pois não decodifica a preposição que está no texto, mas a que acompanha a palavra pronunciada. Este fato revela um monitoramento menor da leitura feita.

Já no quarto exemplo, o erro cometido causa estranheza por não estar de acordo com a palavra do texto. Neste caso, poderíamos pensar que se trata de um erro onde a substituição ocorre devido à semelhança gráfica entre as palavras “encahado” e “encantado”, mas acreditamos que, além deste fato, o contexto maior em que a palavra está inserida, ou seja, o

texto todo, onde a narrativa apresenta um caráter de fábula e fantasia, pode ter influenciado a leitura errada da aluna.

O quinto exemplo mostra algo semelhante ao que ocorreu com o anterior. A semelhança gráfica entre “inteiro” e “anterior” pode explicar o erro, mas podemos inferir que, além disso, os verbos no passado e a estrutura de narrativa deste tipo, que utilizam muitas vezes relatos que já ocorreram, podem ter levado a aluna a cometer este erro. Neste caso, o prejuízo para a compreensão não é tão grave, pois não se trata de uma palavra chave e essa troca não interfere no que virá a seguir.

Em resumo, o desempenho dos alunos não pode ser reduzido somente a um dos componentes da fluência. Os resultados precisam ser detalhados para que se forneça o apoio necessário para que os alunos consigam melhorar suas habilidades de leitura.

Os erros de pronúncia e substituição foram os mais cometidos pelos alunos de todas as escolas analisadas nesta pesquisa. Isto demonstra que, apesar de muitos estarem em um nível satisfatório para o que é esperado no 6º ano do ensino fundamental, eles ainda precisam de auxílio em questões ainda básicas e que já deveriam ser dominadas.

Além deste fato, é preciso voltar os olhos para o trabalho com leitura em sala de aula. Como afirmamos, muitas vezes os alunos cometem erros por substituir os itens contidos no texto ou por pronunciar erroneamente alguma palavra. No caso específico da substituição, os tipos de atividade mais comumente utilizados em sala de aula privilegiam atividades de compreensão mais gerais, o que as aproxima das atividades propostas por modelos descendentes de leitura (*top-down*) (cf. ALMEIDA & FREITAG, 2012).

Uma análise completa dos dados obtidos contribui para a criação de um plano de ação para levar os alunos ao nível esperado para seu ano escola e, além disso, ajudá-los a acompanhar as exigências dos anos seguintes da vida escola e profissional. Isto se deve, principalmente, pelo fato de que, se as dificuldades permanecerem, os alunos mais habilidosos continuaram se desenvolvendo em ritmo mais rápido que os alunos menos habilidosos. Este efeito foi apresentado por Stanovich (1986), que o chamou de efeito de Mateus (por conta da passagem bíblica onde é dito que “àquele que tem lhes será dado, e terá abundância; mas para aquele que não tem até o que tem lhe será tirado”), e caracteriza como as dificuldades de leitura podem atrapalhar os passos futuros dos alunos.

Para que o aluno possa superar suas dificuldades e acompanhar os demais colegas na aprendizagem dos mais variados conteúdos, cabe à escola diagnosticar o problema e intervir de forma efetiva para que o aluno consiga ter as mesmas chances que todos os outros.

## 5 – CONCLUSÃO

Neste capítulo, voltaremos aos objetivos que motivaram esta pesquisa para verificar se foram atingidos. Além disso, discutiremos quais as implicações deste estudo para o trabalho de ensino e aprendizagem da leitura e as nossas considerações finais.

Como objetivo principal, traçamos a meta de investigar as dificuldades em relação à precisão na decodificação de palavras de alunos do 6º ano do ensino fundamental de quatro escolas de Belém, sendo duas públicas e duas privadas. De acordo com os dados obtidos nas amostras de leitura, notamos que as escolas privadas tiveram um desempenho melhor que as públicas, mas houve uma diferença. A escola 03, onde uma só visita foi possível, os alunos ficaram em nível de instrução, e, nas escolas onde duas visitas ocorreram, todas tiveram melhora no seu desempenho em relação à precisão, ainda que a escola 04 tenha continuado no nível de frustração.

Dentre as dificuldades encontradas pelos alunos, a maioria dos erros foi de substituição e pronúncia. Estas dificuldades estão associadas a vários aspectos, mas principalmente ao desenvolvimento da consciência fonológica, no que os alunos ainda não exibem um domínio satisfatório da relação grafema-fonema. Também é importante ressaltar que dentre os erros detectados em nossa análise, estes tipos de erro são aqueles que mais afetam a compreensão do que o aluno está lendo.

Estes erros são os responsáveis pelos níveis das escolas. Em sua maioria, as amostras de leitura estão dentro dos limites de velocidade pretendida, mas a precisão na decodificação foi mais grave nas escolas públicas, onde alunos em níveis de frustração estavam mais presentes.

Outra constatação importante pode ser feita se compararmos as médias obtidas pelas escolas com a escala do nível de proficiência proposto pelo INEP para a avaliação da Prova Brasil. Conforme mostramos na introdução deste trabalho, no Estado do Pará, a maioria dos alunos se encontra nos níveis mais baixos desta escala e podemos inferir que, dentre as dificuldades na leitura que os levaram a ter este desempenho, estão presentes erros de substituição e pronúncia, que são determinantes para a compreensão do texto. Nas escolas 03 e 04, cujos níveis de desempenho para a precisão foram instrução e frustração respectivamente, é possível notar a correlação entre o resultado obtido no exame (Tabela 02) e os resultados para a precisão presentes nesta pesquisa.

Depois de diagnosticar o nível de desempenho da precisão dos alunos e das escolas, o próximo objetivo específico foi detectar quais palavras apresentariam maior dificuldade para

os alunos. Conforme foi exposto nas tabelas do capítulo anterior, os alunos tiveram mais dificuldades com palavras incomuns (o que pode ser notado pela velocidade de leitura dos textos com palavras específicas tanto na primeira quanto na segunda visita). Este fato implica que muitos dos alunos com dificuldade na decodificação de palavras também (e talvez por isso) tenham um vocabulário limitado, o que precisa de uma investigação mais profunda sobre seu conhecimento neste aspecto.

Como terceiro objetivo específico, fizemos uma análise quantitativa e qualitativa dos erros cometidos. Quantitativamente, contabilizamos o número de erros cometidos por cada aluno de cada uma das escolas nas duas visitas (onde houve) e quantificamos os tipos de erros que emergiram das amostras de leitura oral. Como foi exposto, os erros de substituição, em que o aluno lê uma palavra diferente da que consta no texto, foi o que teve maior quantidade de ocorrências, seguidos dos erros de pronúncia.

Qualitativamente, analisamos estes tipos de erro e fizemos considerações sobre o estágio de desenvolvimento na aquisição da leitura de acordo com Chall (1983), Frith (1985) e Ehri (2005). Além disso, utilizamos os modelos teóricos de processamento da leitura para interpretar os motivos pelos quais tais erros foram cometidos. Assim, foi possível perceber que muitos alunos não parecem não ter pleno domínio das habilidades básicas de decodificação (o que diminui a automaticidade e a leitura visual), “adivinham” as pistas das palavras do texto de forma equivocada (como é proposto no jogo de adivinhações psicolinguístico) e, por conseguinte, estão aquém do nível em que deveriam estar segundo os estágios propostos pelas autoras acima mencionadas.

Com base nos desempenhos apresentados pelas escolas, cremos que as intervenções para que os alunos com maior dificuldade consigam se aproximar dos alunos com a leitura adequada ao ano escolar em que se encontram são bastante diferenciadas. Os alunos das escolas privadas precisam de pouco reforço na leitura visual de palavras e a instrução de algumas poucas regras de ortografia. Já os alunos das escolas públicas, em especial da escola 04, precisam de um trabalho que aumente não só a precisão como a velocidade de leitura (deixamos a expressividade de lado, pois ela não fez parte da análise, mas, ao propormos sugestões de atividades, também a levaremos em consideração).

Acreditamos que é possível uma melhora do desempenho destas crianças para que se tornem leitores melhores. Este trabalho tenta ser, também, um alerta para que mais estudos sejam feitos a respeito da leitura destes alunos em seus anos seguintes e dos alunos dos outros anos escolares também. Enfatizamos isso, pois, mantidas estas dificuldades, o

desenvolvimento da habilidade de leitura destes alunos com mais dificuldade será comprometido, enquanto que os alunos mais habilidosos terão um desenvolvimento mais acentuado, como já demonstrou Stanovich (1986), nomeando esta diferença de “Efeito de Mateus”.

No caso das escolas participantes desta pesquisa, vimos que todas as escolas tiveram melhoras, mas ainda assim, a escola com o desempenho abaixo do esperado não mudou de patamar. Seu nível de desempenho teve um salto importante, mas somente o monitoramento constante, tanto dos alunos com maiores dificuldades quanto os alunos com melhores desempenhos, ajudará a todos neste processo de desenvolvimento da habilidade de leitura.

Pesquisas como a nossa pretendem contribuir não apenas para o desenvolvimento individual dos alunos como leitores, mas também fortalecer a escola enquanto instituição onde as questões teóricas e metodológicas devem ser desenvolvidas. De acordo com os dados apresentados na introdução, entre 2011 e 2013 não houve mudança no nível de proficiência dos alunos e este fato gera considerações a respeito da interpretação e ação da escola para mudar este quadro. Os dados fornecidos por estes exames parecem não estar sendo adequadamente trabalhados para que novas propostas surjam e a estrutura que deveria dar suporte ao trabalho docente (como tempo para preparação de material didático, salas com número de alunos reduzido etc.) não consegue englobá-los e discuti-los.

Para o professor, o conhecimento teórico e a interpretação de resultados como os constatados neste trabalho são importantes, também, para o fortalecimento da docência politicamente, pois, como categoria, os professores não têm sido protagonistas no que concerne aos rumos das políticas públicas para a educação sejam municipais estaduais e federais. A classe docente parece ser um mero detalhe diante da força que foi dada aos exames nacionais. Nesse contexto, a análise da fluência em leitura oral é um dos muitos instrumentos que podem fornecer ferramentas para que o professor possa responder pelos resultados de seus alunos, promover autonomamente mudanças no currículo e propor atividades e intervenções que auxiliem os alunos, pois, como foi dito, a fluência em leitura tem ligações com a compreensão textual.

Ao voltarmos às escolas, levaremos não somente os resultados, mas reflexões e discussões sobre a metodologia e atividades que auxiliem os professores a adicionar outros componentes em suas práticas diárias, levando os alunos não somente a alcançarem maiores notas nos exames nacionais, mas, principalmente, a se tornarem leitores mais qualificados para o mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLINGTON, R. L. **Fluency: The neglected reading goal**. The Reading Teacher, 36, 1983, 556-561.

\_\_\_\_\_. Fluency: Still waiting after all these years. In: S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Org.), **What research has to say about fluency instruction**. Newark, DE: International Reading Association, 2006, p. 94- 105.

ALMEIDA, A. N. S. de; FREITAG, R. M. Ko. **Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. Fluência em leitura oral**. Revista Signo. Santa Cruz do Sul, v. 37 n.63, p. 90-110, jul.-dez., 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. MEC: Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>, Acesso em 30 Maio 2014.

CHALL, J. S. **Stages of Reading Development**. Nova York: McGraw-Hill Book Company, 1983.

DENO, S. L. **Curriculum-based measurement: The emerging alternative**. Exceptional Children, Arlington, v. 3, n. 52, 219-232, 1985.

EHRI, L.C. Developing of sight word reading: phases and findings. In: SNOWLING, M.J. & HULME, C. **The science of reading: a handbook**. Victoria, Australia: Blackwell Publishing, 2005.

FRITH, U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: K. Patterson, J. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), **Surface Dyslexia, Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading**. London: Erlbaum, 1985.

FUCHS, L. S. et al. **Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Competence: A Theoretical, Empirical, and Historical Analysis**. Scientific studies of reading, 5(3), 2001, 239–256.

FUCHS, L. S. **The Past, Present, and Future of Curriculum-Based Measurement Research**. School Psychology Review, v. 33, No. 2, 2004, p. 188-192.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **Como facilitar a leitura**. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

GOODMAN, K. **Reading: A psycholinguistic guess game**. Journal of the Reading Specialist, Maio, 1967, p. 126-135.

HASBROUCK, J.; TINDAL, G. A. **Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers**. International Reading Association, 2006, p. 636–644.

JAMET, E. **Leitura e aproveitamento escolar**. São Paulo: Edições Loyola, 2000

- KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. Teoria e prática. 3a ed. Campinas: Pontes, 1995
- \_\_\_\_\_. **Abordagens da leitura**. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004
- KUHN, M. **Helping students become accurate, expressive readers: fluency instruction for small groups**. The reading teacher, 58(4), 2004, 338-344
- KUHN, M.R., & STAHL, S. **Fluency: A review of developmental and remedial strategies**. The Journal of Educational Psychology, 2003, 95, 1-19
- LABERGE, D.; SAMUELS, S. A. **Toward a theory of automatic information processing in reading**. Cognitive Psychology, 6, 1974, 293-323.
- LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura**. Porto Alegre: Sabra: DC Luzzatto, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social**. In: LEFFA, Wilson J. ; PEREIRA, Aracy, E. (Org.) **O ensino da leitura e produção textual; Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.
- MENEGASSI, SANTOS & FUZA. **Projeto práticas de letramento em língua portuguesa: UEM (2009-2010)**. Maringá: UEM, 2013.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. **Report of the National Reading Panel: Teaching children to read. An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction** (NIH Publication n°.004769). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 2000.
- OECD. **PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy**. OECD Publishing, 2013
- OLIVEIRA, E. R. **A estratégia da velocidade na fluência da leitura oral: um diagnóstico em seis escolas na região metropolitana de Belém**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. UFPA, 8 de Maio de 2015.
- PENNER-WILGER, Marcie. **Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension**.  
Disponível em <[http://eps.schoolspecialty.com/downloads/research\\_papers/other/Fluency\\_Research.pdf](http://eps.schoolspecialty.com/downloads/research_papers/other/Fluency_Research.pdf)> .Acesso em: 28 maio 2014.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Fundamental. **Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem**. Curitiba: SEED - Pr., 2005.
- PIKULSKI, J.J., & CHARD, D.J. **Fluency: Bridge between decoding and comprehension**. The Reading Teacher, 58, 2005, 510–519.

RASINSKI, T. V. & SAMUELS, S. J. Reading fluency: what it is and what it is not. In: **What research has to say about reading instruction** (4<sup>a</sup>ed.) edited by S. Jay Samuels and Alan E. Farstrup. Newark, DE: International Reading Association, 2011.

RASINSKI, T. V. **Assessing reading fluency**. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004.

SAMUELS, S.J. Reading fluency: Its development and assessment. In: A.E. Farstrup & S.J. Samuels (Ed.). **What research has to say about reading instruction** (3<sup>a</sup> Ed.). Newark, DE: International Reading Association, 2002.

SHINN, M. R. et al. **Curriculum-based measurement of oral reading fluency: a confirmatory analysis of its relation to reading**. School psychology review. Vol. 21, no. 3, 1992, p. 459-479.

SIM-SIM, Inês; VIANA, Fernanda Leopoldina. **Para a Avaliação do Desempenho de Leitura**. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE), 2005.

SIQUEIRA, M.; ZIMMER, Márcia Cristina. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura**. Rev. de Letras - n. 28 - Vol. 1/2 - jan/dez, 2006, p. 33-38.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOUZA, Ana Claudia de. *A produção de sentidos e o leitor*. Florianópolis: UFSC, 2012

STANOVICH, K. E. **Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy**. Reading Research Quarterly, 21, 360-407, 1986.

STANOVICH, K. E. **Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency**. Reading Research Quarterly, v. 16, 32–71, 1980.

TINDAL, G. **Curriculum-based measurement: A brief history of nearly everything from the 1970s to the present**. ISRN Education, 2013, 1–29.

TØNNESSEN, F.E. & UPPSTAD, P.H. **Can we read letters? Reflections on fundamental issues in reading and dyslexia research**. Rotterdam/ Boston/ Taipei: Sense Publishers, 2015.

TORGESEN, J.K. & HUDSON, R. Reading fluency: critical issues for struggling readers. In: S.J. Samuels and A. Farstrup (Eds.). **Reading fluency: The forgotten dimension of reading**, Newark, DE: International Reading Association, 2006.

VANSILER, N. D. S. S. **Expressividade oral e fluência em leitura: monitoramento e diagnóstico de cinco escolas estaduais de Belém do Pará**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará. UFPA, 8 de Maio de 2015.

VEREZA, S. C. Uma breve trajetória das abordagens pedagógicas da leitura: a alternativa sociocognitivista. In: **Ensino de Leitura: fundamentos, práticas e reflexões para**

**professores da era digital.** Tavares, Kátia Cristina do Amaral; Becher-Costa, Sílvia B. A.; Franco, Claudio de Paiva (org.). - Rio de Janeiro: Faculdade de Letras da UFRJ, 2011.

WILLIS, Judy. **Teaching the brain to read: strategies for improving fluency, vocabulary, and comprehension.** Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria, Virginia USA, 2008.

## ANEXOS

### ANEXO A – Textos utilizados para coleta de amostras de leitura oral

TEXTO 01: Quais as diferenças entre tartarugas, cágados e jabutis?

Fonte: BARROS, Carlos; PAULINO, Wilson C. Ciências: os seres vivos – ecologia e saúde. São Paulo: Ática, 2002, p.251.

A tartaruga é um animal aquático. Existem tartarugas de água salgada e de água doce. As que vivem em água doce são semi-aquáticas, pois também vivem em terra. Os membros das tartarugas transformaram-se em nadadeiras, para facilitar seus movimentos na água.

Esses quelônios geralmente têm um metro de comprimento e pesam cerca de 200 quilogramas. Mas há outros de até dois metros e meio e oitocentos quilogramas.

As tartarugas comem frutas e sementes. Só comem carne quando não encontram esses alimentos. A carne das tartarugas é muito saborosa e apreciada no mundo inteiro.

Há também os cágados, que vivem em água doce ou em terra. Seus membros têm cinco dedos terminados em unhas. São menores que as tartarugas, pois medem entre 15 e 30 centímetros. Alimentam-se de peixes e, em cativeiro, aceitam pedaços de carne e minhocas.

Os jabutis são terrestres. Vivem na mata, sob as árvores, mas gostam de banhos demorados. Sabem nadar, mas não mergulham como as tartarugas e os cágados.

## TEXTO 02: Pipas...Origem...Informações...

Fonte: BRANDÃO, Eduardo. O empinador de estrela. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.5-6.

A pipa de empinar existe na China desde pelo menos uns 400 anos antes de Cristo. No Japão, onde chegou no século VI, importada da China, os moradores das aldeias se reuniam para construir pipas que chegavam a ter 100 metros quadrados de superfície!

Por essa época, no Ocidente, um sábio grego chamado Arquitas de Tarento, que viveu entre os anos 430 e 360 antes de Cristo, também teria inventado um modelo de pipa. Será que tinha visto e copiado alguma pipa chinesa?

É bem possível que tenha inventado por conta própria mesmo, porque o homem era um gênio, tanto que bolou várias outras coisas utilíssimas, como o parafuso e a roldana. E sua pipa, que entrou para a história com o nome de “a pomba de Tarento”, ele não construiu para brincar, mas para pescar no mar!

Aliás, no Extremo Oriente, pipa também não era brinquedo de moleque,não. Era coisa de gente grande, que as soltava por motivos seriíssimos, como, por exemplo, atrair os favores dos espíritos do céu.

### TEXTO 03: Um sonho ecológico

Fonte: LEITE, João Justino Filho. Um sonho ecológico. In: Coletânea de textos: língua portuguesa, sala de apoio à aprendizagem / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED - Pr., 2005.

Eu via o pôr-do-sol e meu lado criança entendia que o sol era uma pipa que estava sendo recolhida do céu por alguém que havia brincado o dia inteiro.

Minha imaginação permitiu que eu fosse uma gaivota e tentasse acompanhar o espetáculo, de cima. Então, me senti de asas abertas, desafiando o vento e ganhando altura.

Quando escureceu de vez fui coruja e pela primeira vez pude ver na escuridão. De manhã, eu, andorinha em vôos rasantes, passei a centímetros de prédios, antenas, telhados...

Uma chuva me surpreendeu e, encharcado, mergulhei no oceano. Fui golfinho, polvo, fiz parte de cardumes, pesquisei as profundezas do mar, descobri cavernas, montanhas. Desafiei meus limites como baleia e fiquei encalhado na praia.

Sendo tartaruga me libertei da areia e fui lentamente caminhando em direção mata, tomei banho de sol como crocodilo, fui ganhando patas ágeis, corpos flexíveis. Fui leopardo, tigre, antílope. Acho que tive o pescoço mais comprido do mundo, depois brinquei com a minha tromba, pensei em me ver no espelho e fiz muitas macaquices.

#### TEXTO 04: História da moradia

Fonte:GRINBERG, Keila. História da moradia. Revista Ciência para as crianças hoje, São Paulo, n.118,2001.

Em São Paulo, o início da industrialização provocou o surgimento de bairros operários, habitados por imigrantes e escravos que, libertos, iam morar em habitações coletivas, como as casas de cômodos, e em vilas operárias. As casas de cômodos eram casarões antigos, cujos quartos eram alugados para famílias de baixa renda; o banheiro, a cozinha e a área de lavanderia eram coletivos e as condições de higiene, precárias. A vida era melhor nas casas das vilas operárias, construídas junto às indústrias. Elas geralmente tinham dois ou três quartos, sala, cozinha, latrina, quintal e lavanderia. Como não havia casas para todos, os trabalhadores eram escolhidos de acordo com seu comportamento; aqueles que não se comportavam de acordo com as expectativas do patrão, jamais ocupavam uma casa da vila.

Mas a vida dos brasileiros passou mesmo por uma grande modificação recentemente. Até a década de 1960, a maior parte da população morava no meio rural. De 1970 para cá, os habitantes do país concentram-se em sua, maioria e cada vez mais, nas cidades.

## TEXTO 05: O cariquês e paulistas

Fonte: BRANCO, Frederico. Carioquês e paulistas. Jornal da Tarde, Rio de Janeiro, p.4, 8 jan.1992

Quem quer ser imediatamente identificado no Rio como paulistano fala em semáforo. Ou farol, como vulgarmente se diz em São Paulo. Lá, a designação que prevalece é sinal luminoso.

E as diferenças estão longe de ficar nisso.

Aqui, um simples encanador é convocado quando se trata de reparar vazamento ou infiltração; já no Rio, o profissional chamado é nada menos que um grandiloquente bombeiro. Os zeladores de edifício, como cá os denominamos, lá são os porteiros. No Rio não há manobristas de automóvel, pois no balneário os que exercem essas funções às portas dos restaurantes, teatros, hotéis e afins são chamados de manobreiros. Pivete é a tradução carioca dos nossos trombadinhas. Já os nossos guardadores, lá são carinhosamente alcunhados de flanelinhas. E com relação ao próprio estacionamento na rua junto à calçada como se diz aqui, ou ao passeio, como se prefere no Rio – a manobra é feita da mesma maneira, mas lá se estaciona junto ao composto meio-fio, ao passo que aqui alinhamos o veículo a uma prosaica guia.

**ANEXO B – Textos da segunda visita**

## TEXTO 01:Projeto Tamar

Fonte: [www.tamar.com.br](http://www.tamar.com.br)

O projeto tartarugas marinhas fixou uma base entre a Baía do Sueste e a Praia do Leão, principal local de desova das tartarugas em todo o arquipélago. A linha de trabalho segue o verificado em outros postos: conscientização da população local quanto à necessidade de preservar os ovos e não-captura dos indivíduos adultos; pesquisas relativas aos hábitos das espécies; envolvimento do ex-pescador na preservação das tartarugas.

Na praia do Leão e do Sancho ocorre a desova da tartaruga aruanã. A partir de novembro, quando se inicia o período de reprodução, podem ser observadas junto à superfície. De dezembro a maio ocorre a desova e a incubação demora 50 dias. À noite as tartarugas aproveitam a escuridão e a queda na temperatura e iniciam a jornada pela areia onde depositam seus ovos.

A tartaruga de pente, ameaçada de extinção, não desova nesta região. Indivíduos desta espécie podem ser encontrados nas águas do arquipélago, pois o utilizam como local de crescimento e alimentação.

Ao contrário do verificado na Praia do Forte, os ninhos não são removidos para áreas cercadas. Os locais das desovas são sinalizados e identificados por um bastão, permanecendo intocados até a eclosão dos ovos quando então ocorre o trabalho de verificação e contagem.

**TEXTO 02: A raposa e a cegonha**

Fonte: FÁBULAS de Esopo. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1994.

Um dia a raposa convidou a cegonha para jantar. Querendo pregar uma peça na outra, serviu sopa num prato raso.

Claro que a raposa tomou toda a sua sopa sem o menor problema, mas a pobre cegonha com seu bico comprido mal pôde tomar uma gota. O resultado foi que a cegonha voltou para casa morrendo de fome. A raposa fingiu que estava preocupada e perguntou se a sopa não estava do gosto da cegonha, mas a cegonha não disse nada. Quando foi embora, agradeceu muito a gentileza da raposa e disse que fazia questão de retribuir o jantar no dia seguinte.

Assim que chegou a raposa se sentou lambendo os beiços de fome, curiosa para ver as delícias que a outra ia servir. O jantar veio para a mesa numa jarra alta, de gargalo estreito, onde a cegonha podia beber sem o menor problema. A raposa, amoladíssima, só teve uma saída: lamber as gotinhas de sopa que escorriam pelo lado de fora da jarra. Ela aprendeu muito bem a lição. Enquanto ia andando para casa, faminta, pensava: “Não posso reclamar da cegonha. Ela me tratou mal, mas fui grosseira com ela primeiro”.

Moral: “Trate os outros tal como deseja ser tratado.”

## TEXTO 03: Saudade de escrever

Fonte:TOURRUCCO, Juliana. Saudade de escrever. **O Estado de São Paulo**, p.5,25 jul.1998. Suplemento infantil.

Apesar da concorrência (internet, celular), a carta continua firme e forte. Basta uma folha de papel, selo, caneta e envelope para que uma pessoa do Rio Grande do Norte, por exemplo, fique por dentro das fofocas registradas por um amigo em São Paulo, dois dias depois. “Adoro receber cartas, fico super ansiosa para descobrir o que está escrito”, conta Lívia Maria, de 9 anos. Mas ela admite que faz tempo que não escreve nenhuma cartinha. “As últimas foram para a Angélica e para um dos programa do Gugu.”

Isabela, de 9 anos, lembra que, quando morava em Curitiba, no Paraná, trocava correspondência com sua amiga Raquel, que vive em Belo Horizonte, Minas Gerais. “ Eu ficava sabendo das novidades e não gastava dinheiro com telefonemas.” Já Amanda, de 10 anos, também gosta de receber cartinhas, mas prefere enviar e-mails. “Atualmente estou conversando com meu primo que está nos Estados Unidos via computador, já que a mensagem chega mais rápido e não pago interurbano.”

## TEXTO 04: Itaipu

Fonte: Alunos do 3º ano do Colégio Estadual Bartolomeu Mitre - 2004 – Ensino Fundamental e Médio- Foz do Iguaçu – Paraná.

A palavra ITAIPU é originária da língua tupi-guarani e significa pedra que canta.

Numa divisão simplificada, a história de Foz do Iguaçu tem dois períodos: antes e depois de Itaipu. Terminou a era da evolução lenta e penosa, com surtos de progressos esparsos, e deu-se o ingresso a uma nova era de abrupta e profunda transformação.

Em 1975, as obras de Itaipu foram iniciadas. Em novembro de 1992, a barragem estava erguida.

Para dar uma idéia do impacto que teve Itaipu sobre Foz do Iguaçu, basta considerar que, quando a obra foi iniciada, o município contava com pouco mais de 30 mil habitantes e que, quando da conclusão da obra, contava com perto de 200 mil habitantes.

A ITAIPU do século XXI projeta-se como uma das principais alternativas para incrementar o TURISMO de Foz do Iguaçu – o 4º destino turístico brasileiro mais visitado por estrangeiros em 2001, segundo fontes da EMBRATUR. A usina entra numa nova etapa de sua história com a ampliação de suas potencialidades turísticas. É a maior hidrelétrica em operação no planeta, um atrativo turístico por si mesma. O complexo turístico inclui o REFÚGIO BIOLÓGICO BELA VISTA, o ECOMUSEU, o PARQUE DA PIRACEMA e a ILUMINAÇÃO MONUMENTAL DA BARRAGEM.

A transformação da água em energia garantiu um novo futuro para o Brasil e, particularmente, para o Oeste do Paraná.

ITAIPU é sinônimo de gigantismo, desenvolvimento e modernidade.

## TEXTO 05: A história da bicicleta

Fonte: A HISTÓRIA da bicicleta. **Folha de São Paulo**, n. 1177, 23 mar.1986.

A história da bicicleta começa no século 18, quando um conde da França inventou o Celerífero –parente mais antigo da bicicleta. Esse Celerífero parecia mais patinete: tinha duas rodas, ligadas por um pedaço de madeira. A pessoa colocava um pé na madeira e com o outro dava impulso para o veículo andar. Quer dizer, não tinha muita graça.

A primeira bicicleta mesmo só veio aparecer em 1816 e foi inventada por um barão alemão. Ela já tinha banco e guidom,mas ainda não tinha pedais. Para o veículo sair do lugar, o barão dava impulso com os dois pés no chão. Ele já havia inventado muitas outras coisas (uma máquina de escrever, uma metralhadora,etc.) e estava entusiasmado com sua nova “máquina de correr”, como chamava a bicicleta. Mas quando saía com ela na rua, todo mundo ria e falava que a sua invenção era ridícula. O barão foi chamado até de louco.

Mas nem todo mundo achou a invenção uma má idéia. Alguns continuaram tentando aperfeiçoar a idéia do barão e, em 1858, um francês inventou um novo modelo, com duas rodas traseiras, ao invés de uma, e pedais na roda da frente. Mas, como as anteriores, era toda de madeira e pesava mais de 50 quilos. As pessoas não gostaram muito da idéia. Um novo modelo só apareceu em 1870. Esse tinha duas rodas e pneus de borracha. Mas a grande diferença era que cada roda tinha um tamanho. A traseira era bem pequena, e a da frente era enorme, em alguns casos chegava a ter até 1,5 metro de diâmetro.