



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE LETRAS E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS — ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

ELISANGELA RIBEIRO DE OLIVEIRA

**A ESTRATÉGIA DA VELOCIDADE NA FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL: UM
DIAGNÓSTICO EM SEIS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

**BELÉM
2015**

ELISANGELA RIBEIRO DE OLIVEIRA

**A ESTRATÉGIA DA VELOCIDADE NA FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL: UM
DIAGNÓSTICO EM SEIS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Letras da Universidade Federal do Pará — UFPA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de Concentração: Estudos Linguísticos

Orientadora:
Profª Drª Gessiane Lobato Picanço

**BELÉM
2015**

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Elaborada pela Bibliotecária Simei Nascimento da Silva / CRB2-1054

O48e Oliveira, Elisangela Ribeiro de

A estratégia da velocidade na fluência da leitura oral: um diagnóstico em seis escolas da região metropolitana de Belém. / Elisangela Ribeiro Oliveira. -- Belém, 2015.
73f. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Linguística. Ensino-Aprendizagem de Línguas e Culturas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

Orientação: Gessiane Lobato Picanço.

1. Leitura - aprendizagem. 2. Comunicação oral. 3. Linguagem oral. 4. Linguística - Ensino. I. Picanço, Gessiane Lobato, orient. II. Título.

CDD: 21 ed. 801

Elisangela Ribeiro de Oliveira

**A ESTRATÉGIA DA VELOCIDADE NA FLUÊNCIA DA LEITURA ORAL: UM
DIAGNÓSTICO EM SEIS ESCOLAS DA REGIÃO METROPOLITANA DE BELÉM**

Dissertação apresentada à Universidade
Federal do Pará — UFPA como requisito
parcial para obtenção do título de Mestre em
Letras.

Aprovada em: 08/05/2015

BANCA EXAMINADORA

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

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

Professora Doutora Laura Maria Silva de Araújo Alves
Universidade Federal do Pará (UFPA)

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

Dedico este momento de conclusão do Curso de Mestrado em Linguística aos meus alunos que já passaram por mim nesses 13 anos de dedicação à Educação, e aos que ainda virão, sabendo que todo esforço é para melhorar a minha prática em virtude do aprendizado deles.

AGRADECIMENTOS

Quero deixar aqui meu agradecimento ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Pará por aceitar meu projeto de pesquisa.

À Professora Doutora Gessiane Lobato Picanço, minha generosa orientadora, que acreditou na força do projeto e foi incansável para que o mesmo pudesse chegar a sua conclusão neste momento.

Ao estatístico Rui Silva pela paciência em nos instruir na construção de tabelas e gráficos da pesquisa, com os quais lutamos muito para encontrar o formato mais adequado à exposição das amostras.

Às colegas Shirlene Betrice Amaral e Nair Vansiler pela parceria.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Pará (FAPESPA), que por meio da bolsa a mim concedida garantiu tranquilidade para que eu pudesse me dedicar melhor à pesquisa.

Ao Projeto de Pesquisa Proficiência em Leitura, financiado pelo CNPq — Processo N° 487139/2012-7 — Edital Universal, por ter dado a direção e fornecido ferramentas adequadas para que a execução da pesquisa.

Às instituições que serviram como palco da pesquisa por permitirem o nosso acesso e permanência

Aos 76 leitores que forneceram um material riquíssimo para a pesquisa.

Quem lê, assim como quem escreve, está simultânea e necessariamente traduzindo, buscando significados, recorrendo a significantes, em busca de sons e sentidos, ritmos e formas, cores e vibrações.

(Octávio Ianni)

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo identificar o nível de fluência de leitura oral, a partir do componente *velocidade*, que nos fornece dados sobre a proficiência de leitura de alunos do 2º ano do Ensino Médio, de seis escolas públicas de Belém (PA), no ano letivo de 2013. Para tal, utilizou-se de um método padronizado e específico denominado de *Curriculum-Based Measurement* (DENO, 1985), o qual permite avaliar a medida de velocidade de leitura de um sujeito, que é calculada subtraindo-se o total de erros cometidos do total de palavras lidas corretamente em um minuto. Esta pesquisa foi realizada com a participação de 76 alunos com a finalidade de observar se os mesmos liam de forma fragmentada ou em grupos grandes de palavras e se a leitura pode fluir de forma tranquila, apresentando um bom nível de reconhecimento do vocabulário. Durante a realização da pesquisa, verificaram-se consideráveis informações dos envolvidos que participaram do trabalho, já que as amostras dos alunos demonstraram que boa parte possui fluência de leitura bem abaixo do esperado para o ensino médio, tendo em vista que ainda apresentam muitas falhas principalmente para o reconhecimento automático das palavras de um determinado texto.

Palavras-chave: Leitura. Fluência. Velocidade. Avaliação Baseada em Currículo.

ABSTRACT

The study aimed to identify the level of fluency of oral reading, from the velocity component which provides the data on the reading proficiency of students, the second year of high school, six public schools in Belém (PA) in 2013. We used a standard and specific method called Measurement-based (DENO, 1985), which evaluates the measured reading speed of a subject, which is calculated by subtracting the total errors of the total words read correctly in one minute. This research was conducted with the participation of 76 students in order to observe if they read a fragmented way or in large groups of words and reading can flow smoothly, with a good level of recognition vocabulary. During conducting the research, it was found considerable information taken from the reading samples. Most of the students have shown that their reading fluency is way bellow of the expected for high school students. The majority demonstrated to have a suitable reading still for the beginning of the 9th grade and the other half of the students got proper reading yet for the 6th grade, and some students less than that. According of the reading analysis by the CBM method, it is a result of a little knowledge of the vocabulary, failures in automatic recognition of words, causing much slowness and hesitation in reading, which may contribute to failures in students understanding.

Key-words: Reading. Fluency. Speed. Curriculum-Based Measurement.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

TABELA 1:	Desempenho em proficiência leitora do 3º ano Prova ABC- 2012.....	12
TABELA 2:	Comparativo de notas do IDEB nacional e do Pará.....	13
TABELA 3:	Normas de velocidade da leitura oral.....	27
TABELA 4:	Quadro de fluência da classe.....	32
TABELA 5:	Distribuição e caracterização das amostras por gênero.....	39
TABELA 6:	Normas de velocidade para os anos finais do Ensino Fundamental.....	46
TABELA 7:	Visão geral de desempenho das escolas na visita 1.....	66
TABELA 8:	Visão geral de desempenho das escolas na visita 2.....	66
GRÁFICO 1:	Média de Velocidade de leitura da Escola 3.....	49
GRÁFICO 2:	Média de Velocidade de leitura da Escola 6.....	52
GRÁFICO 3:	Desempenho de velocidade da Escola 1.....	55
GRÁFICO 4:	Média de Velocidade de leitura da Escola 2.....	57
GRÁFICO 5:	Desempenho de velocidade da Escola 2, 2ª visita.....	58
GRÁFICO 6:	Desempenho de velocidade da Escola 2.....	60
GRÁFICO 7:	Desempenho de velocidade da Escola 4.....	62
GRÁFICO 8:	Desempenho de velocidade da Escola 5.....	65

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANRESC — Avaliação Nacional de Rendimento Escolar

CBM — Curriculum-Based Measurement

ENEM — Exame Nacional do Ensino Médio

IAB — Instituto Alga & Beto

IDEB — Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF — Indicativo de Alfabetismos Funcional

INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

NSE — Nível Sócio Econômico

ONG — Organização Não governamental

PCPM — Palavras Corretas Por Minuto

PRISE — Programa de Ingresso Seriado

PROSEL — Processo Seletivo

SAEB — Sistema de Avaliação da Educação Básica

SARESP — Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo

SEDUC — Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará

SIEBE — Sistema Estadual de Bibliotecas Escolares

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 FLUÊNCIA	17
2.1 A importância da fluência	17
2.2 Velocidade e Automaticidade na leitura de palavras	18
2.3 Aprendizagem da leitura	22
2.4 CBM	26
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	34
3.1 As escolas	34
3.2 Os alunos	38
3.3 Os textos	40
3.4 A coleta de dados	43
3.5 As amostras das leituras	43
3.6 A catalogação	44
4 ANÁLISE DO COMPONENTE VELOCIDADE	45
4.1 Procedimentos de análise	45
4.2 Resultados por escola	48
4.2.1 Diagnóstico das escolas 3 e 6	48
4.2.2 Diagnóstico e monitoramento das escolas 1, 2, 4, 5	55
4.3 Discutindo a instrução na leitura oral	67
4.3.1 Atividade com vocabulário.....	69
4.3.2 Atividade com leitura repetida	72
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERÊNCIAS	77
Anexos da primeira visita	81
Anexos da segunda visita	86

1 INTRODUÇÃO

A leitura está associada a diversas atividades sociais do nosso dia-a-dia, sejam ligadas ao trabalho. Ser leitor não é uma opção, mas uma necessidade nos tempos atuais, por isso, ler bem também se tornou um requisito fundamental para se alcançar a mobilidade social tanto para o trabalhador quanto para o pesquisador e o estudante. Mas como podemos identificar uma leitura proficiente? E como instruir para uma leitura bem sucedida?

O sucesso da leitura é um dos grandes desafios de todo sistema educacional comprometido com a aprendizagem eficaz dos seus aprendentes. Não é de hoje que o governo brasileiro vem construindo propostas de avaliação por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com a finalidade de fornecer diretrizes para melhorar os índices, pouco animadores, da proficiência em leitura obtidos a partir de alguns instrumentos avaliativos tais como: Prova ABC de 2012, Indicativo de Alfabetismos Funcional (INAF) de 2012 e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2013.

Em 2012, a Avaliação Brasileira do Final do Ciclo de Alfabetização (ABC¹) - do projeto Todos Pela Educação, promovida pelos institutos: Paulo Montenegro, Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ayrton Senna, Gerdau, Península e das fundações: Itaú Social, Educar DPaschoal e Cesgranrio - avaliou 54 mil crianças brasileiras. O exame tinha o propósito de analisar como estavam as habilidades de leitura e de matemática de alunos do 2º e 3º ano de escolas públicas e privadas de 600 municípios do país.

A proficiência leitora foi analisada com base nas escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (INEP, 2013)² do ensino fundamental, cujos níveis de proficiência leitora vão do mais básico, de 150 pontos, até ao mais avançado, de 350 pontos.

A Prova ABC espera que o aluno do final do primeiro ciclo alcance pelo menos 175 pontos. Nível de leitura que os alunos devem apresentar habilidade para retirar informações explícitas de textos narrativos curtos, explanar sobre os temas e personagens principais em reportagens e fábulas, expor facilidade para a leitura de diversos gêneros narrativos e, além disso, compreender a relação de causa e consequência em textos como: conto, fábulas e histórias em quadrinhos, conforme a escala de desempenho do ensino fundamental.

¹ A Prova ABC é uma avaliação com o objetivo de verificar a alfabetização dos alunos dos anos iniciais com base nas habilidades de leitura e de matemática, para traçar um diagnóstico e sugerir um plano de ação a partir dos resultados.

² Escalas SAEB Ensino Fundamental. Disponível em: <http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-de-proficiencia> Acesso em: 10 nov. de 2014.

A tabela abaixo revela que 55,5% dos participantes não ultrapassaram o nível de proficiência leitora, de 175 pontos, esperado para o primeiro ciclo do ensino fundamental. O Pará obteve a menor percentagem de alunos com pontuação maior que 175 pontos, somente 27,3 %. Algumas regiões sequer chegaram a atingir a marca nacional de 169,8 pontos. Neste grupo, a região norte com média de 146,4 pontos e a região nordeste com 148,9 pontos estão incluídas. A região centro-oeste chegou a 172,8 pontos, ultrapassando a média nacional junto com as regiões sul e sudeste que atingiram a média de 182,8 e 186,4 pontos, respectivamente, conforme os dados do DE OLHO NAS METAS (2012)³.

TABELA 1: Desempenho em proficiência leitora do 3º na Prova ABC/2012

	Brasil	Sul	Sudeste	Centro-oeste	Nordeste	Norte
Pontos	169,8	182,8	186,4	172,8	148,9	146,4
Percentuais > 175 pontos	44,5 %	56,5 %	51,2 %	47,8 %	30,7 %	27,3 %

Fonte: Tabela adaptada do Todos pela Educação (DE OLHO NAS METAS, 2012, p.13-30)

Outra avaliação importante que mede a proficiência leitora⁴ e a habilidade matemática é a *PROVA BRASIL*, que ocorre a cada dois anos a fim de avaliar os alunos ao final do ensino fundamental menor, 5º ano, e ao final do ensino fundamental maior, 9º ano. A partir de determinados indicadores como as notas da Prova Brasil, chegamos ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), principal termômetro da educação brasileira, considerando os dados fornecidos pelo censo escolar e as informações do fluxo escolar de cada escola.

Sendo um dos indicadores principais do IDEB, a Prova Brasil também utiliza a escala SAEB para fazer um diagnóstico da proficiência leitora dos alunos, no qual, segundo os últimos resultados divulgados pelo INEP, as regiões norte e nordeste obtiveram percentuais bem abaixo do desejável das outras regiões (IDEB, 2013).

O Pará marca o pior desempenho da região norte. Um breve histórico do desempenho do IDEB paraense para os anos finais do ensino fundamental nos informa que saímos de um índice de 3.4 em 2009, para 3.7 em 2011, mas na última edição, de 2013, houve

³ DE OLHO NAS METAS é um documento oficial de análise dos dados coletados a partir da prova ABC.

⁴ O nível de proficiência em leitura é classificado pelo INEP em 10 níveis, nos quais a pontuação de 0-199 indica o nível insuficiente de aprendizagem e corresponde aos níveis 1, 2 e 3; a pontuação de 200-274, nível básico: 4, 5 e 6; a pontuação de 275-324 nível proficiente: 7 e 8; e nível avançado de 9 a 10, a partir de 325 pontos. Apenas o avançado e o proficiente são considerados pelo SAEB como sendo aprendizado adequado.

redução para 3,6, ficando inclusive abaixo da média nacional que foi de 5,2 para os anos iniciais, e de 4,2 para o ensino fundamental maior.

TABELA 2: Comparativo de notas do IDEB nacional e do Pará

	2009		2011		2013	
	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais	Anos Iniciais	Anos Finais
Brasil	4,6	4,0	5,0	4,1	5,2	4,2
Pará	3,6	3,4	4,2	3,7	4,0	3,6

Fonte: Adaptada dos resultados do IDEB 2013⁵

Apesar de a nota do IDEB não revelar com precisão o desempenho do aluno na proficiência de leitura — já que a nota é construída também com outros indicadores como as taxas de evasão e repetência das escolas — a oscilação do desempenho do Pará é preocupante porque demonstra que dificilmente vamos conseguir atingir o objetivo traçado pelo Plano de Metas do Governo Federal que é alcançar 6.0 — uma média de países desenvolvidos. Por isso, precisamos saber qual fator está influenciando mais negativamente nas notas do IDEB paraense: se é devido ao desempenho individual dos alunos na Prova Brasil ou é por causa do fluxo escolar.

Semelhantemente, o relatório do Instituto Paulo Montenegro sobre o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF, 2012), que classifica a leitura dos estudantes de 15 a 17 anos em quatro níveis (analfabeto, rudimentar, básico e pleno), revela um dado igualmente preocupante: em uma década, de 2002 a 2012, a porcentagem de alunos que concluem o ensino fundamental lendo em um nível pleno⁶ baixou de 22% para 15%.

Mas, expusemos até agora apenas os alunos do ensino fundamental. Isso nos faz questionar acerca da qualidade de leitura dos alunos que chegam ao ensino médio ou ao final deste. Será que nosso aluno do ensino médio está lendo de forma satisfatória, de modo que atinja seus objetivos? A instrução de leitura que receberam no ensino fundamental foi suficiente?

A minha experiência de quase 10 anos ministrando aulas de português na rede pública de ensino para os níveis fundamental e médio aponta que nossos alunos estão realmente com grande dificuldade em desempenhar uma leitura proficiente. Não foram

⁵ Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 22 dez. 2013.

⁶ De acordo com o INAF, considera-se no nível pleno aquele leitor que faz uso social da leitura com sucesso, demonstrando habilidade em ler diversos tipos de textos, fazendo inferências e ainda consegue relacionar um texto a outro (INAF, 2012).

poucas as situações em que os alunos vinham até mim e diziam que liam, no entanto, não entendiam.

O Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) executa um diagnóstico anual do desempenho dos alunos nas habilidades gerais de língua portuguesa (leitura/escrita) e matemática. Para avaliar a competência leitora e escrita do aluno, criaram quatro níveis: abaixo do básico, com alcance de pontuação de até 250; básico, de 250 a 300; pleno, de 300 a 375; e avançado, acima de 375. O resultado da avaliação de leitura feita em 2012 detectou que 31,9 % dos alunos de São Paulo que terminaram o ensino fundamental atingiram o pior nível de proficiência de leitura, abaixo do básico, insuficiente⁷.

No Pará, ainda não há um sistema de avaliação local que faça o diagnóstico voltado para a leitura dos alunos com o intuito de fornecer elementos suficientes para identificar em quais habilidades de leituras os estudantes paraenses estão mais carentes.

Pesquisadores de diversas áreas, diversos profissionais como psicólogos, psicolinguistas, linguistas e os da educação têm se dedicado a esta tarefa, não muito fácil, de responder às questões levantadas, assim como alguns estudos especializados em torno do tema em questão. Sobre isso, Britto (1957) afirma que para ser um bom leitor é essencial que o “indivíduo não apenas [seja] capaz de ler com certa desenvoltura, mas muito mais que isso, [possa] incorporar um conjunto de valores e de representações sociais que permitam ingressar de forma apropriada no universo da leitura” (BRITTO, 1957, p. 152 [acréscimos nossos]).

Este ingresso apropriado no universo da leitura, ao qual se refere Britto, só acontece quando somos bons leitores. Como um lugar da formação, a escola precisa garantir que seus alunos tenham acesso a uma instrução eficaz no que diz respeito à proficiência leitora. Pelo fato de o tema da leitura ser bastante amplo, abre possibilidades de análise sob o olhar de diversas áreas de conhecimento.

Nesta pesquisa, tomaremos como perspectiva analítica o ponto de vista comportamental, o qual tem a preocupação de investigar de que forma se dá o processamento mental no momento em que fazemos uso efetivo da linguagem em nosso cotidiano, observando fenômenos linguísticos relacionados com o processamento de linguagem, in loco, por meio de um método experimental, o *Curriculum-Based Measurement- CBM* (DENO, 1985). A utilização de tal mecanismo permite que o processo de leitura passe por uma investigação que leve em consideração todo o seu funcionamento: decodificação e

⁷ SARESP (2012): o nível insuficiente é identificado em alunos que demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para o ano ou série escolar na escrita e na leitura, escrevendo ainda com correspondência sonora, mas não alfabética, o que evidencia domínio insuficiente sobre o funcionamento e as regras de geração da escrita.

compreensão, por ser um processo de produção de linguagem altamente valorizado e necessário, envolvendo baixas e altas habilidades leitoras.

Como professora de português, nos ensinos fundamental e médio da rede pública, entre os anos de 2008 a 2012, sempre percebi a grande dificuldade entre os alunos na proficiência leitora, mas nunca soube administrar ou mesmo me utilizar dos diagnósticos oferecidos em larga escala pela Prova Brasil e INAF, porque não estão relacionados diretamente ao desempenho dos meus alunos no que se refere à leitura, por isso o diagnóstico e a intervenção nas habilidades de leitura ficam quase sempre comprometidos, e ainda, porque os resultados do desempenho dos alunos são apresentados no ano seguinte à realização desses exames, quando não trabalhamos mais com a turma.

Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é identificar o nível de fluência de leitura de uma amostra de leitores do 2º ano do ensino médio da rede pública, da região metropolitana de Belém, por meio, principalmente, do componente velocidade, o qual pode fornecer um termômetro sobre a proficiência leitora, conforme veremos nas pesquisas já realizadas em outros países, como Estados Unidos e em alguns países de baixa renda, incluindo a bibliografia levantada.

Para tanto, buscamos a adesão de seis escolas com 76 voluntários que nos forneceram leituras valiosas por meio das amostras que tornaram possível a tabulação dos dados, analisá-los e interpretá-los, selecionando um caminho teórico que respondesse às questões levantadas no que tange ao nível de leitura dos alunos paraenses do ensino médio.

Na segunda seção, trataremos da fluência de leitura oral, revelando quais os seus componentes e a correlação deles com a compreensão, com o auxílio da literatura de autores dos Estados Unidos que nos forneceram a fundamentação teórica. Também, trataremos do Método CBM, sua definição, características e especificidades para identificação da fluência leitora por meio do diagnóstico (monitoramento e progresso) dos alunos.

Na terceira seção, abordaremos a metodologia utilizada na pesquisa, corpus, participantes, escolas como também das escolhas dos textos usados pelos pesquisadores, do formato das gravações e o armazenamento dos dados.

Na quarta seção, faremos uma análise do componente velocidade nas seis escolas pesquisadas, comprovado pelos dados e a discussão dos resultados. Discutiremos alguns procedimentos que podem auxiliar na fluência em leitura oral. Com isso, pretendemos dar uma colaboração nas práticas de instrução de leitura que promovam a ampliação das habilidades de leitura dos alunos do ensino médio.

Por fim, faremos algumas considerações concernentes à execução da pesquisa e de observações levantadas durante a análise dos dados a partir da colaboração dos 76 alunos interessados pela nossa investigação. Nela pretendemos afunilar nossas impressões acerca das dificuldades de leitura que impedem o sucesso educacional.

2 FLUÊNCIA

A fluência em leitura oral passou a ser uma preocupação também dos estudiosos que investigam o comportamento cognitivo, no momento da atividade verbal, para entender de que forma habilidades de níveis mais básicos, como a decodificação, podem influenciar habilidades de níveis elevados, como a compreensão na leitura.

2.1 A importância da fluência

Em 1997, o Congresso Americano solicitou ao *National Institute of Child Health and Human Development* (NICHD) que fosse convocado um Painel Nacional que avaliasse a educação americana no que diz respeito à leitura.

A criação do Painel Nacional de Leitura (NRP — *National Reading Panel*) obteve a participação de 14 dirigentes, entre eles cientistas dedicados ao tema da leitura, representantes de faculdade de educação, professores, gestores educacionais e pais de alunos, que participaram de vários debates e congressos para decidir o que avaliar na leitura dos alunos e de que forma ocorreria esta avaliação. O resultado desse processo resultou na publicação de um relatório no ano de 2000.

Com base em diversas literaturas consultadas, o Painel Nacional de Leitura considerou que a fluência é um aspecto essencial da leitura, realizando assim um amplo estudo ligado à fluência de leitura a partir de uma amostra representativa de alunos em um nível correspondente ao 5º ano do ensino fundamental.

O resultado apresentado no Relatório Nacional de Leitura significou um choque para as autoridades, pois quase 44% dos alunos não eram fluentes, apresentando também dificuldades de compreensão de textos escritos, inclusive no próprio texto escrito por eles, pelo fato de não demonstrarem articulação entre suas argumentações na hora de escrever.

Na pesquisa acima, foram aproximados os componentes iniciais e os mais elaborados de leitura proficiente revelando que “a capacidade de obter significado de impressão depende tão fortemente do desenvolvimento de precisão de reconhecimento de palavras e de fluência, e tanto um como outro deve ser regularmente avaliado na sala de aula. (NICHD, 2000, p. 7, [tradução nossa])⁸”.

⁸ Texto original: “The ability to obtain meaning from print depends so strongly on the development of word recognition accuracy and reading fluency, both should be regularly assessed in the classroom (NICHD, 2000, p. 7)”.

Conforme o referido painel, leitores fluentes são aqueles que leem oralmente um texto com velocidade, precisão e expressividade adequadas e que a fluência depende do bom desenvolvimento do reconhecimento de palavras. O relatório traz ainda uma clara definição quanto ao que vem a ser proficiência leitora, com a identificação de cinco principais componentes: consciência fonológica, sinais fônicos, fluência, vocabulário e compreensão, sendo a fluência um dos vários fatores críticos necessários à compreensão da leitura.

A fluência, por sua vez, envolve três habilidades: *velocidade*, que corresponde à quantidade de palavras lidas corretamente por minuto; *precisão*, que consiste na leitura feita com o mínimo de erro na identificação da palavra; e *expressividade* oral, que diz respeito à interpretação expressiva do significado com o uso apropriado da entonação, ritmo, pausa e fraseamento (RASINSKI, 2004).

A fluência de leitura oral é negligenciada nas escolas há muito tempo. Inclusive, no Brasil, não é comum a utilização de atividades de leitura em voz alta, mesmo que sejam para diagnóstico do desempenho em leitura. No entanto, a fluência ganhou espaço no cenário internacional por ser um elemento que favorece a compreensão leitora, comprovada pela abundante literatura internacional de Allington (1983); Deno (1985); Logan (1997); NRP (NICHD, 2000); Rasinski (2004); Pikulski, Chard (2005) e Hasbrouk, Tindal (2006). Todos esses estudos evidenciam que a fluência é relevante na leitura por ser um componente facilitador da compreensão, cuja deficiência pode indicar um leitor pouco qualificado. Não podemos negar que o maior objetivo da leitura é a compreensão, mas quando comprometida, pode significar que o leitor exibe pouca intimidade com a palavra impressa.

Pesquisadores como LaBerge e Samuels (1974) deram várias contribuições no que diz respeito ao processamento de leitura, que nos ajudam a entender a valor do componente fluência, em particular, e os benefícios trazidos pelo reconhecimento automático de palavras durante a leitura, como será discutido na seção seguinte.

2.2 Velocidade e automaticidade na leitura de palavras

Em seu artigo intitulado *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading* (1974), LaBerge e Samuels abordam um modelo de processamento automático de leitura no qual a informação visual é transformada por meio de uma série de estágios, que vão desde a memória visual, fonológica e episódica até chegar ao sistema semântico. O processamento que ocorre em cada estágio é marcado pela aprendizagem no nível da precisão

e da automaticidade. Sendo que, no nível da precisão, a atenção é exigida para o processamento, não para a automaticidade.

Além disso, a apreensão de um texto, desde sua forma escrita até o seu sentido, passa por diferentes estágios de processamento de informação. Isto, para um leitor fluente, é quase imperceptível, pois acontece em uma fração de segundos. Por isso, certos processos precisam ser resolvidos rapidamente para que não tomem muita atenção do leitor e dificultem a tarefa de leitura.

Existem muitos componentes que podem ser processados automaticamente, o que faz com que a atenção dispensada seja somente a necessária. Os exemplos desses componentes automáticos são os reconhecimentos instantâneos de palavras e estruturas frasais frequentes, além de padrões ortográficos da língua.

Autores como LaBerge e Samuels (1974) e Jamet (1997) ressaltam que o mecanismo de atenção do leitor é limitado e seletivo, ao mesmo tempo, em que o indivíduo dispensa atenção conforme a pertinência ou estímulo. Isto é, os processamentos dos códigos são ativados pelo estímulo, mas os que vão receber atenção são sempre limitados. Um exemplo é a leitura de uma palavra rara: o leitor vai acionar vários conhecimentos para tentar adivinhar a pronúncia e o significado daquela palavra, usando uma rota ortográfica, até mesmo a rota fonológica, requerendo mais tempo do que no reconhecimento de palavras frequentes (JAMET, 1997, p. 80).

Isso se deve ao fato de que o ser humano pode atender uma demanda por vez (no mesmo instante em que pode processar várias outras, partindo de um processo automatizado) para que lhe sobre atenção suficiente para realizar a atividade cognitiva mais importante.

A capacidade automática de processamento se torna relevante ao sucesso de operações complexas envolvidas na leitura pela razão de que os processos como a decodificação (marcados pelo reconhecimento de palavras) precisam e podem ser automáticos. A informação visual tem de estar no nível do reflexo para que sobre mais atenção às atividades mais complexas manipuladas pela informação não visual: o entendimento geral do texto e inferências, conhecimentos não automáticos imprescindíveis para a compreensão. (LABERGE; SAMUELS, 1974, p. 295).

Semelhantemente, estudos em Samuels (2002) e no NRP (NICHD, 2000) afirmam que a automaticidade na leitura indica que leitores fluentes não encontram dificuldade na identificação de palavras individuais. Tais leitores leem em blocos maiores de palavras, aumentando a velocidade e garantindo mais tempo para a compreensão, portanto, um leitor

habilidoso não lê palavra por palavra, lê em blocos que fazem sentido, permitindo-lhe assim uma leitura rápida.

Smith (1989) afirma que quanto mais familiar for o texto, mais rápido será lido, menos informação visual será necessária e mais informações não visuais serão usadas, consentindo o leitor fazer muitos saltos e antecipar muitos elementos na leitura, confirmando, dessa maneira, a importância de um dos componentes de fluência: a velocidade.

Como ressaltaram LaBerge e Samuels (1974, p. 302), a automaticidade é determinada pela quantidade de tempo que é dispensado ao reconhecimento das unidades de código (palavras, letras). Caso este processo tome muito tempo do leitor, é sinal que ele concentrou sua atenção em apenas uma das habilidades de leitura: a decodificação, sacrificando atenção para compreensão, resultando na frase mais repetida pelos alunos ao término de uma leitura: *“li, mas não compreendi”*.

Uma vez que a velocidade adequada na leitura se revela como um fator essencial que pode ser identificado facilmente. Há a necessidade da escolha de um método que permita a avaliação desta velocidade, como será visto mais adiante, quando tratarmos do CBM.

Entretanto, nem sempre uma leitura lenta indica má leitura. Encontramos em Goodman (1967) apoio para diferenciarmos a leitura lenta de um leitor experiente e a de um não experiente. Conforme este autor, um leitor habilidoso é capaz de monitorar a sua leitura, selecionando o mínimo de informação visual para testar e construir o sentido do que lê (GOODMAN, 1967, p. 2).

Se, neste jogo psicolinguístico, as construções de significado se encaminham de forma satisfatória, a precisão não é tão necessária, caso as previsões não se confirmem, é necessário fazer retomadas, como as que ocorrem quando lemos textos difíceis de níveis altamente técnicos. Isso é feito de forma consciente por um leitor experiente. Ao contrário do leitor iniciante que apresenta lentidão na leitura não relacionada ao monitoramento, mas admite sua dependência ao material visual.

A leitura proficiente é marcada por um padrão de fraseamento adequado e em partes maiores, a leitura não-proficiente, por sua vez, interrompe todo o fluxo natural da expressividade, sacrificando a velocidade em detrimento do reconhecimento de palavras, fazendo com que o leitor pouco habilidoso leia palavra por palavra (RASINSKI, 2004).

A leitura lenta, no caso de um leitor menos habilidoso, pode desencadear dificuldades na compreensão geral do texto. Por isso, a velocidade é um dos componentes que indicam a fluência do aluno (DENO, 1985; EHRI, 2005; NICHD, 2000; LIBERMAN *et al.*, 1990; GOUGH, *et al.*, 1996). Isso não quer dizer que ler bem é ler de “carreirinha”

atropelando as palavras e a prosódia original do autor. Velocidade deve estar atrelada à precisão da palavra em que juntas estabelecem se um leitor lê de forma automatizada.

Os autores Gough, Hoover e Peterson (1996, p. 1), sobre essa questão afirmam que “o mero reconhecimento de palavras não é o bastante; o leitor deve também decidir o que a palavra significa. Muitas palavras são ambíguas, e o leitor deve escolher entre esses significados; o leitor deve desfazer a ambiguidade da palavra (tradução nossa)⁹”.

A velocidade também se faz necessária às avaliações que medem o nível de proficiência de leitura dos alunos brasileiros como a Provinha ABC e Prova Brasil, mencionadas anteriormente. Os testes da Prova Brasil, por exemplo, contém 22 questões de português e 22 questões de matemática, cujo tempo de 2 horas e meia deve ser bem administrado pelo aluno, caso contrário, ele tem a prova recolhida antes de terminá-la. O aluno que não lê toda a prova, deixando de responder às questões, corre o risco de ser qualificado como um mau leitor.

Sendo assim, a fluência em leitura oral revelada por meio da precisão, velocidade e expressividade com que se lê um texto pode dar muitas pistas acerca do nível de leitura dos estudantes, como de qualquer outro leitor. Tendo em vista que, dependendo do fluxo de sua leitura, podemos identificar a leitura trabalhosa, marcada pela demora na identificação da palavra e pelo fraseamento quebrado que não produz sentido, denunciando um mau leitor ou a leitura não proficiente.

Qualquer projeto de ensino de leitura, se não atentar para a fluência, estará fadado a dizer que seus leitores não sabem ler, mesmo ao final do ensino médio, como noticiou o Jornal Estadão (SALDANA, 2014), ao divulgar os resultados do SARESP em 2013, dos alunos do ensino médio, usando medidas que se apoiam em índices de compreensão encontrados nas escalas do SAEB.

Estudos na área da psicolinguística (LABERGE, *et al.*, NICHD, 2000) demonstram que, para um leitor não habilidoso, sua não fluência revela uma falha que pode ser resolvida com instrução adequada, capaz de levar as sub-habilidades de leitura (por exemplo, a decodificação) ao nível automático. A prática é essencial e o contato frequente com diversos tipos de textos e gêneros leva à automaticidade, pois quem lê mais rápido, lê mais, e, quanto mais se lê, melhor se lê (STANOVICH, 1986).

⁹ Texto original: “Mere recognition of the word is not enough; the reader must also decide what the word means. Many words are ambiguous, and the reader must choose among those meanings; the reader must disambiguate the word.” (GOUGH; HOOVER; PETERSON, 1996, p. 1)

Abadzi (2011) vai além, junta a esta *prática*, que determina o sucesso da leitura, ela inclui também a *instrução* e o *feedback*, os quais, segundo a autora, são determinantes quando se trata de ensino de leitura. Por isso, o professor precisa de ferramentas para instruir os aprendentes, necessita também de tempo para dar o feedback e por em prática o seu plano de ação. Adiante, a autora nos dará indicativos de que os países de baixa renda que não possuem boa fluência são o que menos destinam tempo para a instrução da leitura.

2.3 Aprendizagem da leitura

Refletindo no que foi exposto acima e somando isto a nossa prática com leitura em sala de aula, como professores que trabalham a linguagem, assim como a nossa própria experiência com a leitura, percebemos que a aprendizagem da leitura está bem unida à instrução bem sucedida, pois a má instrução pode adiar ou complicar o desenvolvimento de habilidades envolvidas no ato de ler, como o reconhecimento de palavras, uma das principais sub-habilidades cujo leitor iniciante necessita desenvolver para não perder muito tempo na decodificação e avançar na compreensão.

Ehri (2005, p. 168) garante que há várias formas para a leitura da palavra, que vão desde a *descodificação*, na qual o leitor mistura e separa os fonemas e grafemas para reconhecer palavras; *analogias*, que envolvem o uso de palavras que já conhecemos para ler as desconhecidas; *previsão*, por meio da qual o leitor adivinha palavras desconhecidas com base no contexto da ocorrência da palavra no texto; até a *leitura de memória*, que ocorre com a leitura de palavras familiares que são automaticamente reconhecidas pelo cérebro devido à memória visual.

Significa que, dependendo da experiência do leitor e do grau de dificuldade que ele encontra na leitura das palavras, ele pode seguir um caminho mais rápido pela rota ortográfica e semântica, bem como ir por um caminho mais demorado, passando primeiro pela rota fonológica, para depois chegar à ortográfica.

Pesquisas que abordam assuntos da aquisição da leitura evidenciam dois importantes conhecimentos determinantes para o reconhecimento de palavras, servindo como uma espécie de pré-requisitos para o leitor iniciante: o conhecimento alfabético e o vocabulário. Há quase duas décadas, Liberman, Shankweiler e Liberman (1990) nos trouxeram uma contribuição. Eles enfatizam a importância do princípio alfabético na aprendizagem da leitura. O estudo trata do principal problema dos leitores iniciantes: a falta da consciência fonológica,

impedindo a tomada de consciência pelo leitor das estruturas morfo-fonológicas presentes nas palavras, que as diferenciam umas das outras.

Conforme Ehri (2005), a aprendizagem da leitura pode ser dividida em quatro fases as quais se distinguem conforme o conhecimento alfabético adquirido: fase pré-alfabética, alfabética parcial, alfabética total e a fase alfabética consolidada. Aprender a ler palavras de memória (leitura visual) exige formação de conexões entre as letras na grafia e sons na pronúncia. E, para isso, um conhecimento do sistema alfabético é necessário e facilita o reconhecimento de palavras.

Essas estruturas precisam ser bem instruídas porque não são inferidas facilmente, correndo o risco de o leitor achar que letras são simplesmente sons, dificultando assim a identificação de palavras. Tomando como exemplo a palavra *bola*, apesar de quatro letras, nela temos dois segmentos: [bɔ] e [la], que, ao pronunciá-los, percebemos que cada som se funde de tal maneira que um leitor em início de carreira não os perceberia distintamente, marcando a não linearidade da relação letra x som.

Ensinar o reconhecimento de palavras não é algo simples, não é só dizer aos alunos “bo”+“la” forma *bola*. Vai muito além, porque as palavras são aprendidas em etapas. O leitor iniciante precisa deixar de ver a palavra como uma forma logográfica, perceber grafemas e relacioná-los aos sons da fala. Para Ehri (1998), isso significa sair do pré-alfabético para o alfabético parcial. À medida que o indivíduo vai avançando nas suas experiências, e principalmente progredindo na escola, seu repertório linguístico se forma e o vocabulário aumenta consideravelmente. Porém, a leitura não acaba no reconhecimento de palavra (GOUGH, *et al.* 1996).

Para ensinar uma criança a ler não basta visualizar as letras e as formas gráficas. Ler não é um dom com o qual se nasce. De acordo com Cagliari (2004), leitura é uma habilidade que se ganha com experiência e cultura (leitura de mundo). A outra parte é guiada pelos elementos linguísticos, baseada na escrita, chamada de leitura.

Foi Chall (1983) quem nos forneceu uma visão clara de como ocorre o desenvolvimento da leitura, descrevendo os parâmetros que marcam cada fase da leitura. O autor afirma que há seis níveis de desenvolvimento: o primeiro, chamado também de “pseudo” leitura, é um estágio no qual as atividades de linguagem ainda não podem ser chamadas de leitura propriamente dita, porque este estágio incide por volta dos 6 anos de idade, momento em que as habilidades básicas estão em formação. O nível 1, cuja ocorrência se dá entre os 6 e 7 anos, que já ser considerado um primeiro estágio, no qual o leitor iniciante começa relacionar letra e som *versus* escrita e fala.

O estágio 2 é chamado de confirmação da escrita e ocorre entre os 7 a 8 anos, estágio em que se espera que o leitor já faça leituras simples permitidas pela consolidação das habilidades básicas. No estágio 3, chamado de ler para aprender o novo, temos os leitores de 9 a 13 anos que usam o estoque de conhecimento que têm para adquirir novos conhecimentos, testando-os e construindo novos pontos de vistas. No estágio 4, chamado de múltiplas visões, temos os alunos entre 15 e 17 anos (público do ensino médio), os quais já devem fazer uma leitura mais estratégica, com o propósito de ampliar a sua visão para lidar com materiais mais complexos: textos narrativos, informativos, com vários pontos de vistas. O último estágio chamado de construção e reconstrução encontram-se os alunos de graduação que usam geralmente a leitura como reconstrução de contrapontos exigidos pelas atividades acadêmicas.

De posse disso, podemos considerar que conhecimento linguístico e conhecimento de mundo se correlacionam e começam a se formar no indivíduo já nas primeiras experiências, mas estarão consolidadas no estágio 4. Uma consolidação que esperamos encontrar no público alvo desta pesquisa, leitores altamente proficientes, cujas habilidades demonstrem domínios da consciência fonológica, do conhecimento ortográfico, da fluência, do vocabulário e da compreensão.

Quanto ao conhecimento de vocabulário, Kail (2013) assegura que nos anos iniciais ocorre a maior explosão lexical e, devido a isso, por volta de 20 meses, a criança chega a produzir oralmente cerca de 10 palavras novas por dia. Esse repertório lexical ampliado será de grande importância nos primeiros anos na escola e facilitará bastante a experiência escolar dela, uma vez que o ritmo de aprendizagem de palavras novas diminui consideravelmente com os anos. Depois de um tempo, a criança mais entende as palavras do que as produz; a partir daí, o texto escrito passa a ser a maior fonte de conhecimento de novas palavras e ampliação do vocabulário. Se, em um texto de 100 palavras, o aluno não reconhece com sucesso 20 delas, esse leitor vai ter muitos problemas para compreender o texto.

Alguns pesquisadores não dão muita importância à decodificação, por considerarem que esta é uma parte da leitura que não interfere diretamente no maior objetivo da leitura, a compreensão (APPLEGATE; APPLEGATE; MODLA, 2009). Outras pesquisas, porém, encontradas no já citado *National Reading Panel* (NICHD, 2000) e em outros estudos (RASINSKI, 2004; RASBROUK; TINDAL, 2004; PIKULSKI CHARD, 2005), vêm mostrando que decodificação é necessária sim ao reconhecimento de palavras, pois o mesmo permite o acesso à informação visual captada pelos olhos e o envio de estímulos ao cérebro porque, quanto mais palavras são mais facilmente acessadas, dispensa-se a decodificação para o seu acesso (SMITH, 1989).

As informações visuais (decodificações) e as informações não visuais (conhecimento prévio do leitor, o conhecimento que este carrega sobre a sua língua, sobre o assunto lido) interferem na precisão da decodificação, porque há uma combinação inversamente proporcional entre essas duas informações.

Smith (1989, p. 86) assevera que “quanto mais informações não visuais um leitor possui, menos informação visual necessita. Quanto menos informação não visual estiver disponível por detrás dos olhos, mais informação visual será necessária”.

Desse modo, a informação não visual está mais para o leitor, para aquilo que ele carrega como conhecimento estocado e a informação visual está mais para o texto. Leffa (1996) informa que a melhor leitura é construída a partir da interação entre informação visual e não visual. Já Koch (2006) comunga com a visão de leitura que ressalta o caráter colaborativo entre leitor e autor.

O vocabulário também se mostra uma ferramenta necessária para uma leitura proficiente, porque, por meio dele, o leitor pouco habilidoso poderá confirmar ou refutar as suposições que são feitas para a leitura de palavras novas. Logo, quanto maior o vocabulário do leitor, maior a possibilidade de manusear com mais sucesso o léxico da língua, encontrando, por exemplo, mais facilidade em inferir o significado das palavras desconhecidas, quer seja por analogia, quer seja pelo uso das informações morfossintáticas (JAMET, 1997).

Conhecer uma palavra não é simplesmente saber a sua grafia e seu significado, conhecê-la diz respeito a diversos *insights* que, ao pensar nela, ouvi-la ou lê-la, nos remetem a um material riquíssimo de informações armazenadas na memória, as quais não se acabam na morfologia do vocábulo. Liberato e Fulgêncio (2012) consideram o seguinte:

O vocabulário desconhecido diminui a velocidade de leitura e interfere na fluência e no fluxo de obtenção de informação. Ao usar uma palavra ou expressão já conhecida, o autor está ativando na mente do leitor as informações relacionadas a esse estímulo, que são usadas para conectar as partes do texto, tanto do ponto de vista estrutural quanto semântico (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012, p. 105).

A preocupação com abordagens que revelassem o grau de leitura dos alunos não aconteceu somente nos Estados Unidos, a França também realizou um painel de leitura. Nele ficou evidente que o método global de ensino de leitura, muito difundido lá, o qual tem por estratégia ignorar o código e as inconsistências da língua, deixando de lado a fluência, não estava dando certo (ZIEGLER, 2014) e trataram logo de voltar os seus métodos de ensino de leitura para aquele que havia um grande número de estudos que o confirmavam como um bom

método de aprendizagem da leitura: *o método fônico* (CAPOVILLA, 2003; NICHD, 2000; ZIEGLER, 2014).

Nosso trabalho não tem o foco nos métodos utilizados para aquisição de leitura e escrita, mas é oportuno saber que, em países desenvolvidos, a consciência fonológica não fica em segundo plano quando se pensa na instrução eficiente de leitura desde os anos iniciais.

Por esse motivo, e por outros já citados, é que o professor em sala de aula deve promover atividades que venham ampliar o vocabulário de seu público, para que, diante de texto com nível mais avançado, o leitor possa usar de várias informações que lhe permitem a palavra, para chegar à macroestrutura de um texto.

2.4 O método CBM

O *Curriculum-Based Measurement* (CBM; DENO, 1985) constitui um método baseado no currículo que gera determinados dados a respeito do desempenho dos alunos em testes de leitura oral. Foi verificado, primeiramente, na Educação Especial, nos Estados Unidos, com o objetivo de fazer um diagnóstico. Aos poucos, direcionou-se para o desempenho de aluno do ensino regular.

Os testes do CBM servem para a identificação da fluência em leitura oral e são realizados individualmente com leitura em voz alta do aluno, durante um minuto, fornecendo dados estatísticos acerca do desempenho do aprendente na área que envolve a fluência (velocidade, precisão e expressividade oral), possibilitando ao professor averiguar se houve progresso ou não na leitura.

O método mostrou-se eficaz tanto para a educação especial quanto para a educação regular porque instrumentaliza, em curto prazo, o professor na avaliação individual do aprendente, identificando possíveis avanços, por meio do cálculo da velocidade, da precisão e da expressividade oral, componentes que favorecem na identificação de um aluno proficiente em leitura.

Os dados do método CBM são representados graficamente permitindo uma fácil observação tanto por pessoas especializadas quanto pelas não especializadas, como professores e pais de alunos. Este método consegue identificar o leitor não fluente e pode ser um boa alternativa para ajudar a avaliar a leitura geral dos alunos, por vários motivos: primeiro, oferece uma escala mais confiável para medir as habilidades leitoras; segundo,

desenvolve a leitura do aluno por meio de atividades com a leitura oral orientada; e terceiro, consiste em um método simples e de fácil verificação da fluência em leitura oral.

De acordo com o método desenvolvido por Deno (1985), identificam-se os componentes de fluência procedendo-se da seguinte forma: o professor ou tutor do teste analisa um minuto da leitura do aluno de um texto da base curricular que ainda não tenha sido usado nas aulas, observando a quantidade total de palavras lidas e os erros¹⁰ cometidos em um minuto.

Chega-se à *velocidade* subtraindo-se o total de erros cometidos na leitura do total de palavras lidas em um minuto. Por exemplo, se o aluno leu 139 palavras em um minuto, mas errou quatro, o total de palavras corretas por minuto (pcpm) será de 135. Sendo assim, se o mesmo aluno leu 135, 142, 149 palavras corretas por minutos, respectivamente, nas três amostras coletadas, a velocidade média dele seria de 142 palavras corretas por minuto (pcpm) naquele período.

A quantidade de palavras lidas por minuto em uma língua não é universal, entretanto encontramos estudos que legitimam que há uma fluência adequada para ano escola (DENO, 1985, NCHID, 2000). Isso não significa que o aluno do 6º ano do Brasil lê com mesma velocidade, precisão e expressividade do aluno do 6º ano dos Estados Unidos, por exemplo. Precisamos identificar qual a fluência adequada para os nosso público, assim como fizeram muitos países, os quais serão citamos mais adiante.

Os Estados Unidos possui um grande número de estudos em Fluência de leitura, tais como o de Rasinski (2004; 2005), o qual confirma que, para identificar se o leitor está em um nível adequado de velocidade de leitura, é preciso considerar o ano escolar e o trimestre que o aluno está cursando, segundo as normas mostradas na **TABELA 3**, para os anos finais do ensino fundamental. Se a leitura fosse de um aluno do primeiro trimestre do 9º ano, ele estaria dentro do nível esperado: entre 120 a 160 pcpm. Retornaremos à discussão da velocidade na seção 4.

TABELA 3: Normas de velocidade da leitura oral

Série	1º trimestre (pcpm)	2º trimestre (pcpm)	3º trimestre (pcpm)
6º ano	80-120	100-140	110-150
7º ano	100-140	110-150	120-160
8º ano	110-150	120-160	130-170
9º ano	120-160	130-170	140-180

Fonte: Adaptado (RASINSKI, 2004, p. 9)

¹⁰ São considerados erros de fluência a pronúncia errada, substituições e omissões de palavras, hesitações prolongadas com mais de 3 segundos e reversões. Já as repetições, autocorreções, inserções de palavras não são consideradas erros (MENDONÇA, 2013).

A *precisão* refere-se à leitura com o mínimo de erro na identificação da palavra. Aproxima-se de um resultado numérico dividindo-se o número de palavras lidas corretamente pelo número total de palavras lidas em um minuto. A média final de precisão também é retirada de três amostras de leitura. Por exemplo, se o aluno acima leu 149 palavras, mas somente acertou 142 pcpm teremos $142/149 = 0,95$. Em percentual, a precisão dele seria de 95%. Já, a *expressividade oral* se revela a partir da média alcançada pelos leitores nas três amostras coletadas, nas quais os três elementos de expressividade (entonação e ênfase, ritmo, e fraseamento) são avaliados e classificados em uma escala de 1 a 4.

Ademais, no nível mais elevado encontram-se aqueles leitores que já fazem leitura em grandes grupos de frases significativas, com poucas retomadas e preservam a sintaxe original do texto; e, no último nível, estão os que leem principalmente palavra por palavra e atropelam a interpretação significativa do texto.

Desse modo, é possível identificar se o aluno faz uma leitura fragmentada, ou não, já que um bom leitor não lê palavra por palavra, mas sim em grupos entoacionais que favorecem a compreensão; leitores fluentes reproduzem características expressivas na oralidade como a acentuação, as variações de altura de voz, a entonação, o fraseado e as pausas, para dar sentido ao texto (NICHD, 2000; RASINSKI, 2004).

Para a precisão na leitura, Rasinski (2004) encontrou três níveis: os alunos que atingem a porcentagem de 97-100% estão no nível *independente* de leitura, os quais não necessitam de acompanhamento ou intervenção direta do professor; os que atingem 90-96% estão no nível de *instrução*, ou seja, dependem de assistência do professor ou de alguém para completarem uma leitura mais precisa; os que ficam abaixo de 90% são os do nível de *frustração* e necessitam de muita instrução.

Há também um teste muito conhecido no meio acadêmico chamado de Método Cloze. Este teste foi desenvolvido por Taylor (1953) e tem por finalidade avaliar a compreensão da leitura. Diferentemente do CBM, que avalia a fluência de leitura oral, como já foi citado, o Cloze consiste na leitura de um texto de 250 palavras, no qual é feita a omissão de uma a cada cinco palavras, substituindo-as por um traço proporcional ao tamanho da palavra omitida, ficando a cargo do leitor recuperar o sentido do texto, inferindo um termo que corresponda ao contexto linguístico.

Mas foi Bormuth (1968) quem definiu os critérios que avaliam o desempenho de leitores no método Cloze. Este estudioso criou a escala que estabelece três níveis de leitura para os testes de Cloze: abaixo de 44% de acertos, frustração; entre 44% e 57%, nível instrucional; e acima de 57%, leitor independente.

Uma pesquisa submetida a estudantes que ingressaram no ensino superior (CANTALICE; OLIVEIRA, 2009), para a verificação por meio do Método Cloze do grau de compreensão dos estudantes e das estratégias de leitura usada por eles, chegou à conclusão que 33% dos alunos participantes estavam ainda no nível de frustração (compreensão insuficiente), 56,4% no nível instrucional (compreensão básica) e somente 13,6% estão no nível independente (compreensão autônoma e criativa).

Apesar de Rasisnki (2004) e Bormuth (1968) criarem escalas que verificam componentes diferentes da proficiência leitora, seriam fundamentais mais estudos que aproximassem as duas escalas para verificar se a correlação entre fluência e compreensão defendidas aqui e sustentadas pela literatura apresentada anteriormente se confirmam. Fora do Brasil, testes de fluência de leitura são muito utilizados. Como exemplo disso, temos os inúmeros testes feitos nos Estados Unidos que resultaram em normas de fluência por meio do CBM.

A preocupação com a proficiência de leitura é pauta em muitas assembleias governamentais, envolvendo tanto países desenvolvidos como os subdesenvolvidos. Os estadunidenses, canadenses e dinamarqueses tornaram-se idealizadores, parceiros e doadores do projeto EFA FTI (*The Education for All Fast Track Initiative*)¹¹ para apoiar os alunos de países menos desenvolvidos com problemas sérios de habilidades de leitura e matemática, que geravam um verdadeiro fracasso escolar. Fazem parte deste grupo 71 países, entre eles: Angola, Albânia, Argentina, Bangladesh, Camboja, Congo, Nepal, Guatemala, Ghana, Etiópia, Honduras, Nicarágua, Panamá, Guiné-Bissau, Haiti.

Os resultados dos exames mostraram que os estudantes desses países não conseguiam prosseguir em seus estudos por considerarem sua alfabetização insuficiente, deixando a escolaridade ainda na adolescência. Apesar da ajuda, a evasão escolar continua sendo um empecilho para atingir as metas de desenvolvimento da educação definidas para estes países até 2015.

A secretaria do EFA FTI fez um levantamento sobre o tipo de avaliação de leitura que outros países usavam. Com o levantamento feito em 2010, verificou-se que mais de 50 pesquisas de fluência de leitura estavam sendo realizadas, e que inclusive os Estados Unidos, México e Chile já possuíam normas estabelecidas de fluência. Isto alertou a secretaria para o fato de que os países menos desenvolvidos também precisavam de um método de avaliação barato, rápido que revelasse claramente a fluência dos alunos em leitura.

¹¹ Educação Para Todos — Iniciativa para uma Trajetória Acelerada.

Os dados levantados dessa pesquisa sugeriram aos países parceiros que seria positivo que os de baixa renda usassem o mesmo método para definir rapidamente o grau de alfabetização dos alunos do primeiro ciclo: o CBM (ABADZI, 2011).

Devido à experiência de outros países e com base nos parâmetros já definidos para anos escolares do 2º ao 9º, o comando da EFA FTI estabeleceu uma marca de qualidade para os países parceiros, na qual a velocidade média do aluno do final do terceiro ano com leitura mediana seria de 45 a 60 pcpm. Para que essa meta fosse alcançada, os estudantes deveriam, pelo menos, chegar ao 2º ano do ensino fundamental conhecendo os valores das letras do alfabeto da língua materna (ABADZI, 2011, p. 7).

Dos 71 países de baixa renda e parceiros da EFA FTI, 29 já realizaram suas pesquisas ou elas estão em andamento. Dos que já obtiveram resultados, somente Nicarágua atingiu a média de velocidade estabelecida para o 3º ano, chegando a 67 pcpm (ABADZI, 2011, p. 7).

A autora Abadzi lembra que, mesmo alguns países não possuindo dados nacionalmente representativos, os resultados convergem para necessidade de uma rápida intervenção no que diz respeito ao trabalho com leitura, pela razão de que dificilmente os aprendentes chegariam ao fim do 3º ano sabendo ler o apropriado para aquele período escolar. Grande parte das amostras de muitos países que realizaram os testes, nem ao menos conhecia as letras do alfabeto, o que confirma a importância do conhecimento alfabético e seus princípios logo no 1º ciclo (ABADZI, 2011, p. 8).

Outro estudo publicado pelo grupo *International Reading Speed Texts*¹² (IRST) e pelos pesquisadores Suzanne T. Klosinski e Klaus Dietz (2012) pôde revelar a velocidade de leitura oral em 17 línguas: inglesa, francesa, italiana, árabe, portuguesa (Portugal), espanhola, eslovaca, japonesa, finlandesa, russa, entre outras. Este estudo reuniu 436 participantes, com idade entre 18 a 35 anos, falantes nativos, os quais foram submetidos a leituras de dez textos de formatação, dificuldade e complexidade iguais, cujo tratamento e adequação do texto para cada língua contou com a participação de um linguista, nativo da região para que o teste tivesse credibilidade.

As taxas encontradas de velocidade média das línguas pesquisadas foram as seguintes: para o português de Portugal, 133 pcpm; inglês, 161 pcpm; francês, 154 pcpm; espanhol, 159 pcpm; japonês, 148 pcpm; italiano, 144 pcpm; finlandês, 126 pcpm, só para citar algumas línguas que fizeram parte deste estudo (KLOSINSKI; DIETZ, 2012). Não

¹² Velocidade Internacional de Leitura de Texto

sabemos ao certo se estes participantes eram estudantes inseridos no ensino regular, mas os dados já nos trazem um indicativo de que esse tipo de verificação é regular em muitos lugares, e podem ser utilizados tanto para efeitos de diagnósticos e monitoramento, como para verificação de efeitos após uma intervenção e identificação de problemas relacionados à leitura (KLOSINSKI; DIETZ, 2012, p. 5457).

No Brasil, não há um observatório amplo e específico de leitura ou mesmo voltado ao componente velocidade como acima citado. A maioria dos estudos que se volta à leitura estaciona na compreensão e se utiliza principalmente do Método Cloze, um teste verificador de compreensão usado para análise de leitura tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio e superior.

São raros os estudos que se voltam para a fluência de leitura oral, especificamente, pela força do método global de alfabetização que evita ao máximo o “debruçar-se” sobre o código, por acreditar que, na leitura proficiente, nada há de decodificação (CAPOVILLA, 2003). Além disso, por não haver um diálogo com pesquisas recentes da psicologia cognitiva e de outros grupos interdisciplinares de pesquisas que também poderiam dar grande contribuição nas reflexões em torno das inconsistências ressaltadas nas avaliações de leitura, atualmente.

Encontramos no site do IAB-Instituto Alfa e Beto¹³, de Minas Gerais, indicativos de que um trabalho voltado para a fluência de leitura seja realizado no ensino fundamental, utilizando velocidade bem próxima dos padrões internacionais de fluência no material pedagógico que o Instituto divulga nas escolas parceiras.

Seguindo a mesma tendência adotada pelo IAB e pelos países supracitados, utilizamos-nos de pesquisas internacionais mais recentes como as de Hasbrouck (2006) que confirmam a importância do CBM para a identificação de alunos fluentes, por ser um método que conta com um conjunto padronizado e bem pesquisado de procedimentos de avaliação e acompanhamento do aluno em leitura. É por meio dele que os componentes de fluência, precisão e velocidade, são identificados facilmente, haja vista que as palavras corretas lidas por minuto, se tornam um poderoso e preciso indicador da competência geral do leitor (HASBROUCK; TINDAL, 2006).

Considerando que, para haver intervenção é preciso primeiro um diagnóstico, Rasinski (2004) propôs que, no início do ano letivo, o professor faça uma tabela para cada

¹³ O Instituto Alfa e Beto (IAB) é uma organização não governamental, sem fins econômicos, fundado desde novembro de 2006, cuja missão é promover políticas e práticas de educação baseadas em evidências e melhores práticas na primeira infância. Disponível em: <<http://www.alfaebeto.org.br/>>. Acesso em: 23 mar. 2014.

aluno, na qual possam ser incluídos dados tanto de velocidade quanto de precisão coletadas ao longo do ano, para permitir uma avaliação mais rápida do desempenho em leitura do aprendente, com a finalidade de servir como consulta do professor em qualquer momento, o que o auxiliará na seleção da instrução de leitura mais adequada em sala de aula.

Para demonstrar isso, o referido autor estabelece também três níveis de precisão, já citados: nível de frustração (abaixo de 90%), nível de instrução (90-96%) e nível independente (97% a 100%) de precisão no reconhecimento de palavras. Na tabela 4, veremos o exemplo da coleta de dados de dois alunos de uma turma do 9º ano.

TABELA 4: Quadro de fluência da classe

Professor: <i>Fulano da Silva</i>			Turma: 9º ano			
Nome do estudante	1º trimestre velocidade	2º trimestre Velocidade	3º trimestre velocidade	1º trimestre Precisão	2º trimestre precisão	3º trimestre precisão
X	135	142	149	95%	97%	100%
Y	144	122	120	99%	96%	96%

Fonte: Adaptado (RASINSKI, 2004, p. 11)

Por meio desta tabela, percebemos que o aluno X melhorou em sua precisão e em sua velocidade no que diz respeito à fluência, entretanto, o aluno Y não obteve o mesmo desempenho porque velocidade e precisão Y tiveram uma queda, resultado que pode interferir no desempenho geral de leitura desse aluno.

Hasbrouck e Tindal (2006, p. 637) lembram que há quatro categorias de avaliação de leitura que ajudam a tomada de decisão para uma instrução mais adequada: *triagem*, *diagnóstico*, *monitoramento do progresso* e o *resultado*. Na triagem, é feito um diagnóstico no início do ano letivo, com foco nas habilidades de leitura, para prever alunos susceptíveis de necessidade extra de orientação, e os que não precisarão tanto. No diagnóstico, é definido qual é o grupo que precisa de maior atenção e decide-se qual a melhor instrução. O monitoramento do progresso é justamente o acompanhamento em três períodos do ano letivo. E os resultados são a verificação se houve sucesso nas tomadas de decisões para sanar as dificuldades do leitor não proficiente, identificado desde a triagem.

É de posse desses exemplos que iremos analisar como se deu o desempenho dos alunos do ensino médio da região metropolitana de Belém no componente *velocidade*, o que vai indicar se os alunos estão reconhecendo as palavras de forma automática, com precisão e rapidez

No Brasil, o Instituto Alfa e Beto (IAB) possui um repertório de trabalho voltado ao ensino fundamental, incluindo entre outras habilidades, a fluência de leitura. Almeida e Freitag (2012) também aproximaram os resultados da Provinha Brasil 2011 aos de uma matriz curricular de fluência de leitura oral alcançados por alunos do 2º ano fundamental, baseando-se na matriz de referência da prova Brasil. Como não temos normas de fluência, as pesquisadoras estabeleceram outra margem para os parâmetros dos alunos do Brasil, porque consideraram o desempenho deles muito abaixo das normas internacionais. Apesar de seus estudos tratarem de fluência, as autoras detiveram-se no componente da prosódia.

Sendo assim, atualmente, não há um estudo, em larga escala, que tenha feito parâmetros de fluência de leitura no componente velocidade para o ensino médio no Brasil e fora dele. Hasbrouck e Tindal (2006) e Rasinski (2004) o fizeram somente para os alunos do ensino fundamental.

Em todo caso, por exemplo, tomaremos como referência para o ensino médio o último trimestre do aluno que termina o 9º ano lendo eventualmente entre 177 a 199 pcpm, de acordo com as normas mais recentes de fluência definidas por Hasbrouck *et al.* (2006). Então, ao iniciar o ano letivo no ensino médio, o aluno consegue ler em um nível adequado para a sua série, a partir de 199 pcpm. Espera-se ainda que, no 2º ano do ensino médio, seja um leitor que ultrapassasse essa quantidade em pcpm e que este esteja em um estágio adequado de aquisição de leitura, isto é, no 4º estágio, eleito por Chall (1983) como o estágio apropriado em que alunos do ensino médio devem se enquadrar.

A seguir, trataremos da contextualização de cada escola analisada no projeto e, em seguida, passaremos à análise dos dados e à discussão dos resultados obtidos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa de campo aqui desenvolvida possui o objetivo de verificar a situação dos alunos do ensino médio, das escolas públicas da grande Belém, no que diz respeito às habilidades leitoras de fluência no componente velocidade. Com base na literatura discutida na seção “Fluência”, identificamos que um bom leitor é aquele que não perde muito tempo na decodificação de palavras porque se encontra em um nível automático de leitura. É por esse motivo que a *velocidade* vem se tornando um componente crucial fornecendo-nos pistas de como nossos alunos da rede pública estão lendo.

Nesta seção, iremos conhecer a metodologia utilizada para a coleta e a análise dos dados advindos de seis escolas públicas de Belém para esta pesquisa, que nos serviram como sendo um valioso diagnóstico quanto à leitura dos alunos de nossa metrópole.

3.1 As escolas

Embora tenhamos o desejo de reunir um grande grupo de escolas de Belém para a concretização desta pesquisa, encontramos recusas de algumas escolas em colaborar com a pesquisa, tornando possível o agrupamento apenas de seis escolas públicas, na região metropolitana de Belém, dispostas a participarem e a interagirem conosco. As escolas participantes receberam a denominação de 1 a 6. As escolas 1 e 2 pertencem ao bairro do Val-de-Cans, as escolas 3 e 4 ao bairro do Benguí, a escola 5 ao bairro do Parque Verde e a escola 6 ao bairro do Paar.

Percebemos, pelas cartas de aceite, que tais instituições de ensino não são escolas do centro da cidade, mas sendo todas da periferia da região metropolitana de Belém, atendendo a um grande público. Elas são escolas de ensino médio que participam do censo escolar realizado anualmente pelo Governo Federal por meio do Educacenso¹⁴, que traz um código de identificação (código fornecido pelo INEP) que nos permite recuperar todas as informações coletadas pelo censo acerca das escolas que fazem parte do Sistema Educacional Brasileiro. Ao todo, essas seis escolas atendem a 4.639 alunos do ensino médio, conforme censo escolar de 2013.

¹⁴ O educacenso é uma seção disponível no site do INEP no qual encontramos todas as informações pertinentes aos dados do censo escolar do ano letivo. Disponível em: < <http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>>. Acesso em: 27 de março de 2013.

Por atenderem também a alunos do ensino fundamental, algumas escolas apresentarão as suas notas do IDEB para entendermos como e de que forma as escolas estão sendo avaliadas pelo Sistema de Avaliação de Educação Básica. Apenas a **Escola 5** não possui notas nas últimas edições do IDEB, as demais participaram das últimas avaliações da educação básica, desde 2007. Algumas não tiveram notas em 2011 porque o número de alunos não era o suficiente para ser realizado o exame da ANRESC (Avaliação Nacional de Rendimento Escolar) ou por causa da greve dos professores que aconteceu naquele ano, impossibilitando o processo. Abaixo identificamos e contextualizamos cada escola participante do projeto:

A **Escola 1** fica no bairro de Val-de-Cans em Belém e há 40 anos vem servindo à comunidade e atendendo a 670 alunos do ensino médio. Nela, são oferecidos todos os níveis de ensino fundamental, médio e Ensino de Jovens e Adultos (EJA), que se distribuem nos turnos da manhã, da tarde e da noite. A maior procura é pelo turno da manhã e tarde, chegando a atender 14 turmas. Por causa da falta de segurança no turno da noite, a escola atende apenas sete turmas neste horário.

Devido à greve dos professores, não houve nota no IDEB em 2011 para esta escola. Em 2007, 2009 e 2013, com as notas 3.2, 3.8 e 3.5 respectivamente, a escola ultrapassou a meta que era de 3.2. Porém, são observados somente os valores para os anos finais do Ensino Fundamental, pois o número de alunos do Ensino Médio foi insuficiente para que os resultados fossem divulgados.

O currículo oferecido pela escola segue o padrão da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA) com base nos objetivos gerais e específicos do Ensino Médio para as provas de seleção como o Processo Seletivo (PROSEL), Programa de Ingresso Seriado (PRISE) e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ingresso à universidade.

De acordo com o censo escolar de 2012, a escola possui quadra esportiva, refeitório, internet banda larga, mas não há laboratório de informática, nem de ciências para os alunos. Nela, havia um trabalho com leitura na biblioteca, cujo projeto acabou devido ao espaço ter sido ocupado para outro fim. Agora, as atividades de leitura são as que o professor desenvolve em sala de aula ou extraclases.

Ainda nesta escola, 16% dos alunos dos anos finais avaliados na Prova Brasil alcançaram os níveis avançado ou proficiente em 2009. No entanto, a escola ficou dois pontos percentuais acima do nível de proficiência alcançado pelo estado do Pará que foi de 14% no mesmo ano. Ademais, não existe informação do SAEB de 2011 para esta instituição.

A **Escola 2** oferece o nível fundamental e médio, seguindo também o currículo padrão da Secretaria de Educação do Pará (SEDUC- PA). Atende a 336 alunos no ensino médio. Tem a preocupação em desenvolver atividades culturais e literárias, como exemplo a “Semana Cultural dos Escritores Paraenses”, cuja programação envolve poetas e escritores paraenses, envolvidos nesse processo alunos, pais e comunidade escolar. Além disso, possui laboratório de informática, biblioteca, laboratório de ciências, quadra esportiva, sala para professores, refeitório, um auditório com equipamentos de som, DVD e televisão. Algumas aulas de português são ministradas nesse local, a professora projeta poemas e imagens que são comentadas em estudo conjunto com os alunos.

Em 2011, participaram da prova do ENEM menos da metade dos alunos concluintes do Ensino Médio, o que impossibilitou que houvesse cálculo para as médias em uma das áreas do conhecimento: ciências da natureza, ciências humanas, linguagens e códigos e matemática. O IDEB desta escola chegou a 3.0 em 2011 e 3,1 em 2013, no entanto, apenas 9% dos alunos alcançaram o nível proficiente e avançado em leitura na Prova Brasil. O que chama atenção que no ano de 2007 foi de 10% e em 2009 chegou a 16%, com aumento da nota do IDEB para 3.1 no ano letivo de 2013.

A **Escola 3** completou 31 anos de funcionamento em agosto do ano de 2013, localizada na área metropolitana de Belém, bairro do Benguí. Ela começou suas funções quando moradores da área resolveram requerer uma escola para os seus filhos que ficasse próximo de suas casas. Com a ajuda de funcionários da ONG Movimento República de Emaús, improvisaram uma sala feita de madeira e palha, na época supraexposta. Durante os anos 80, recebeu apoio para a sua ampliação, quando chegou a ser referência até fora do país pela dedicação ao trabalho com crianças carentes da região. No entanto, aos poucos, a escola foi passando aos cuidados da SEDUC (PA).

Por diversos motivos, a escola vem amargando altos índices de reprovação e evasão. Em 2009, as notas do IDEB para o 5º e 9º anos foram respectivamente 1.5 e 2.5, sendo que, para 2011, não houve registro, por ter aderido à greve dos professores do estado. Em 2013, a nota do IDEB para os anos finais foi de 2.8, apresentando um crescimento em relação a 2009. Em 2013, houve cerca de 650 alunos matriculados e distribuídos nos três turnos, dos quais 272 estão fazendo parte do projeto Escola de Tempo Integral para alunos do 1º ao 5º ano, e os demais estão no fundamental regular do 6º ao 9º ano. Os dois programas ocorrem ao mesmo tempo nos turnos da manhã e tarde. Já no turno da noite, temos o EJA médio e o ensino médio regular. Dos 182 matriculados no ensino médio regular, 37 são alunos que integram o 2º ano médio.

Desde 2010, a escola participa também do programa federal Mais Educação, o qual traz, entre outras atividades, as relacionadas ao letramento, que tenta, em suas ações, trabalhar as habilidades de leitura e compreensão de textos. Outras atividades de incentivo à leitura acontecem na escola dentro das programações que ocorrem na Biblioteca Sebastiana Brito, um espaço anexo da escola.

Há 13 salas de aula, um laboratório de informática com cerca de 20 computadores com acesso à internet banda larga, uma biblioteca com acervo de quase 1000 livros, uma sala de vídeo, uma sala de jogos, uma quadra não coberta, um refeitório amplo, uma pequena sala de professores, sala de educação física, dois depósitos, secretaria e diretoria.

Na escala de aprendizagem do SAEB (ESCALAS, 2013), a **Escola 3** possui apenas 4% de alunos distribuídos nos níveis avançado e proficiente, os demais ficaram abaixo do esperado para a série. O nível socioeconômico (NSE) é mais baixo das seis escolas, apenas 4.3. Em 2012, os professores participaram do Projeto de Extensão “Caminhos do Letramento”, em parceria com a Universidade Federal do Pará, cujo objetivo era capacitar professores no ensino de língua materna.

Também com 31 anos completos de serviços à comunidade do Benguí, a **Escola 4** é murada e espaçosa, possui uma ampla área de refeitório aberta, com 20 salas funcionando em todos os horários, divididas entre alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Quadra de esportes sem cobertura, sala de professores espaçosa, diretoria e secretaria, auditório amplo e climatizado. Porém, sem biblioteca. Embora apresente um número considerável de professores, a maior reclamação dos alunos é quanto à frequência dos mesmos na escola.

O único projeto atuante, nessa unidade escolar, é o Mais Educação, com atividades de leitura, esporte e dança, ministradas pelos monitores do projeto. Segundo o censo, há 782 alunos matriculados no ensino médio, sendo 215 no 2º ano. A escola possui ainda acesso à internet banda larga e um laboratório de informática com 25 computadores disponíveis para os alunos. O nível socioeconômico dos discentes é de 4.6, nível classificado como sendo médio baixo. Em 2007, a nota do IDEB anos finais não passou de 1.9. Já, no ano de 2009 alcançou 2.5. Mas, em 2011 o IDEB baixou para 2.3. O mesmo se verificou no nível de proficiência em que se têm 12% e 20% para os anos de 2007 e 2009, respectivamente; o que em 2011 alcançou apenas 15% do total de alunos no nível proficiente e avançado.

No bairro do Parque Verde, a **Escola 5** é nova porque a sua fundação só aconteceu em 2007. As salas, banheiros, rampas de acesso favorecem a acessibilidade dos alunos com deficiência. São 1369 alunos matriculados, em 12 turmas funcionando em cada horário, com no máximo de 40 alunos. Possui um bom espaço de entretenimento com quadra coberta, área

de refeição ampla e aberta. Biblioteca climatizada e equipada com um acervo grande, sala de diretoria, sala de apoio pedagógico, auditório, sala de vídeo, sala de projetos. Está abastecida de equipamentos como DVD, televisão, copiadora e impressoras com laboratório de informática e internet banda larga.

A escola recebe recurso principalmente federal, participando dos programas: Mais Educação, PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola) e Projeto Jovem do Futuro. Dentro do projeto Mais Educação, há um curso voltado para melhorar o desempenho dos alunos no que diz respeito à leitura. Nesta unidade educativa, só funciona o ensino médio e não apresenta grandes problemas de infraestrutura por ser uma escola nova. A equipe de técnicos é completa em todos os turnos e a equipe de professores também está completa.

A diretora da escola informou que todo início de ano é feita uma diagnose (prova) com os discentes para verificar as dificuldades deles em cada série em língua portuguesa e matemática. A mesma informou que a série que mais apresenta problemas ligados ao aprendizado de português e matemática é o 1º ano. Por isso, a escola oferece um apoio específico para esses alunos, como oficinas de texto, de matemática financeira, para tentar sanar o déficit de aprendizagem que eles apresentam no início do ano. Tudo isso com a ajuda de monitores do programa Mais Educação.

Por último, a **Escola 6** pertence ao bairro do Paar, município de Ananindeua, região metropolitana de Belém, esta escola atende a 493 alunos do ensino médio, agregando ainda nesse espaço escolar, os alunos do ensino fundamental. Ela tem um bom espaço com área de recreação e salas amplas. E, é a única escola com atendimento especializado individual para alunos especiais naquela localidade, com professores lotados e concursados para essa finalidade. O IDEB registrado para esta instituição em 2007 e 2009 foi de 3.0 e 3.1 respectivamente. No entanto, existe uma alta porcentagem de alunos nos níveis básico e insuficiente de quase 90%.

3.2 Os alunos

Conseguimos um total de 76 voluntários do 2º ano do ensino médio para participar da pesquisa. Alguns não puderam comparecer nas duas visitas programadas, mesmo assim, permanecem na pesquisa por terem fornecido dados pelo menos em uma das visitas. Outros resolveram aderir somente na segunda visita gerando, assim, 59 voluntários na primeira visita e 58 participações na segunda. As amostras dos leitores das Escolas 3 e 6 que apresentam ausência em uma das visitas foram coletadas e analisadas para o diagnóstico, porém não

constam no monitoramento com o quadro comparativo de progressão. Dos 76 alunos, 24 são alunos do sexo masculino e 51 do sexo feminino, quase todos na faixa etária de 16 anos, só na Escola 3 a média de idade foi de 20 anos.

TABELA 5: Distribuição e caracterização das amostras por gênero

Escola	Masculino	Feminino	Total
1	5	6	11
2	8	11	19
3	2	7	9
4	3	10	13
5	4	10	14
6	1	9	10
Total de amostras			76

Como o número de meninos foi bem inferior ao número de meninas, não consideramos adequado comparar o desempenho entre gênero. Por isso, não temos como afirmar se homens e mulheres possuem fluência de leitura oral marcadamente distante, como veremos nas análises.

Todos os leitores que aceitaram fazer parte da pesquisa tiveram que assinar o termo de autorização de participação, sendo que os menores de idade trouxeram assinados pelos responsáveis e os maiores de idade assinaram imediatamente à aceitação. Para esta pesquisa, identificamos os alunos por siglas que correspondem às iniciais de seus nomes.

Nossos colaboradores são jovens da periferia da região metropolitana de Belém, moradores dos bairros onde se localizam as escolas e do entorno deles. Suas famílias não possuem poder econômico elevado, conforme relatos, e informações do censo escolar. Em consequência disso e de outros fatores, muitos afirmaram que leem pouco, apenas quando estão na escola. Somente um aluno da Escola 4 declarou ser um frequente leitor de livros, revistas e jornais.

Na primeira visita, os alunos se mostraram desconfiados em relação à leitura do texto teste; à medida que foram conhecendo as pesquisadoras e observando que o método era simples e, realizando o teste, tornaram-se colaborativos e muito solícitos na participação das leituras.

3.3 Os textos

A seleção dos textos procurou cumprir os requisitos do método CBM, o de usar textos adequados para a idade série dos alunos, com assuntos correspondentes ao currículo básico de sala de aula. Por isso, retiramos textos variados dos livros do ensino médio que fazem parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático do Governo Federal) distribuídos nas escolas públicas de Belém, mas que não estavam sendo usados nas escolas investigadas.

Foram selecionadas cinco passagens de textos na primeira visita. O texto 01 era um texto-teste para que o aluno se familiarizasse com os procedimentos da pesquisa; já, o texto 05 era o de reserva para os casos em que os alunos desistissem de um dos quatro textos ou a leitura fosse interrompida por algum motivo. A maioria das amostras examinadas corresponde à leitura dos textos 02, 03 e 04.

Os assuntos tratados nos textos da primeira fase foram variados: o texto 01 aborda sobre a possibilidade de se criar um verbo para indicar um tempo futuro que retome o passado; o texto 02 revela que as aventuras de infância produzem histórias divertidas para contar; o texto 03 incide na importância de ler, mesmo que, às vezes, não tenha sido boa a primeira experiência; o texto 04 contextualiza a questão da miscigenação racial no Brasil e o texto 05 acerca-se da irracionalidade do amor. Os textos selecionados estão nos anexos com os seguintes títulos:

Texto-teste 01: “O menino da lua” (Ziraldo)

Texto 02: “Nunca, nunquinha” (Viviana Augostinho)

Texto 03: sem título (Luís Fernando Veríssimo)

Texto 04: “Matrizes culturais do Brasil” (do Programa São Paulo Faz Escola).

Texto 05 (reserva): “Crônica do amor” (Arnaldo Jabor)

Na segunda visita, os textos selecionados foram apenas quatro já que não era mais necessário um texto-teste novamente. O texto 01 traz uma reflexão divertida sobre a virada de papel em uma relação de amor. O texto 02 possibilita o debate da condição humana e dos meios de manutenção da vida. O texto 03 trata das invenções tecnológicas e dos males e benefícios da expansão das redes. O texto 04 nos conduz ao assunto do futebol e das práticas sadias do esporte. Estes textos também estão nos anexos com os seguintes títulos:

Texto 01: “O grande e o pequeno” (Adriana Falcão)

Texto 02: “A ideologia Alemã” (Danilo Marcondes)

Texto 03: “Transformações tecnológicas e rede” (Autor desconhecido)

Texto 04: “Prólogo” (P. S. Oliveira)

O nível dos textos desta segunda visita ficou mais difícil, com palavras de extensão maior, pouco familiares, construções frasais mais elaboradas, assim como acontece com os textos que vêm nos manuais no MEC, e conforme as orientações do CBM e de Armbruster e Osborn (2003), os quais orientam que os textos para instrução da fluência devem progredir em dificuldade, indo do nível mais fácil ao mais difícil. O grau de dificuldade apresentada é gradual à medida que se avança o ano letivo. Por isso, nos textos da segunda visita, tivemos mais palavras não familiares que nos da primeira, seguindo a orientação postulada por Armbruster e Osborn (2003), em que os textos devem ir do nível de frustração ao nível independente, nos quais o leitor encontra 2 ou mais palavras difíceis a cada 10 palavras do texto, nível de frustração, até encontrar somente uma difícil a cada 20 palavras lidas no nível independente. Além disso, os assuntos tratados deixam de ser apenas relacionados a aspectos do dia-a-dia do aluno, passando a temas mais específicos.

Cada texto selecionado foi formatado em corpo 14, espaçamento 1,5, para que facilitasse a leitura do aluno, procedimento recomendado no método CBM. Na cópia do pesquisador, havia a indicação da quantidade de palavras lidas ao final de cada linha, o que facilitou ainda identificar com rapidez em que trecho o aluno obteve dificuldade ou em que momento o leitor completava o seu um minuto de leitura.

A cópia do aluno era diferente da cópia do pesquisador. Na cópia do leitor omitimos a indicação da quantidade de palavras lidas por linha, como também as informações do autor do texto, o que poderia atrapalhar a velocidade da leitura. A formatação seguiu a mesma do pesquisador, espaçamento 1,5 e corpo 14, fonte Times New Roman. Os textos completos estão nos anexos um até nove. Abaixo temos um exemplar da cópia dos alunos, na formatação do projeto:

Texto 04: Prólogo.

Fonte: OLIVEIRA, P. S. Prólogo. In: NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

CÓPIA DO ALUNO

Sábado, cair da tarde! Quem passar neste momento pela orla das praias de Santos poderá imaginar como o futebol é apreciado por ali. Toda faixa de areia, em sua parte mais consistente, fica ocupada por times galantemente uniformizados a disputar animadas partidas de futebol.

Seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas? Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?

Na verdade, a aproximação junto a estes clubes iria revelar que nenhuma das possibilidades acima é inteiramente a “justa expressão da verdade”. Por trás de cada jogada, esconde-se uma curiosa organização coletiva. São clubes de praia, associações que contam quinze, vinte, trinta anos de existência! Não têm sedes sociais e tampouco possuem patrimônio material, a não ser a barraca armada na praia naquelas ocasiões, que ora serve como vestiário, ora como bar, juntamente com cadeiras e sacolas. Sua maior riqueza não é, portanto, dessa ordem. Ela reside no conjunto de membros que a constituem.

Todos são, em primeiro lugar, pessoas desejosas de jogar futebol, objetivando fazê-lo dentro de um clima de disputa, que o próprio jogo engendra, mas sem perder a camaradagem e a postura esportivamente adequadas.

3.4 A coleta de dados

Antes de iniciarmos a coleta de dados, fizemos uma visita de reconhecimento das escolas, visitamos as turmas que aceitaram participar, para conhecermos melhor os alunos. Somente após esse contato é que passamos a executar as gravações.

A primeira visita foi dividida em dois momentos. No primeiro momento, os voluntários liam o texto-teste e mais um texto; no segundo momento, liam os demais textos que faltavam. Cada aluno fez quatro gravações. A gravação do texto-teste não pôde ser usada para análise, por ser configurado um momento de adaptação do aluno aos procedimentos. As gravações válidas para análise foram as das leituras dos textos 02, 03 e 04, e eventualmente o texto 05.

Individualmente, as gravações foram feitas, nenhum aluno permanecia no momento da gravação da leitura de outro voluntário. Elas ocorreram em três lugares definidos no planejamento: na sala de aula, em ocasião combinada com a turma, em horário reservado pelo pesquisador na biblioteca da escola e na área livre da escola, sem prejuízo da recreação do estudante. Dessa forma, as gravações ocorreram de maneira tranquila, sem interrupção, mas com barulhos eventuais que não prejudicaram a concentração dos alunos e nem a análise das leituras.

Os estudantes eram orientados para que lessem com tranquilidade e procurassem dar o melhor de si para aquela leitura. A cada gravação havia um protocolo a ser seguido, o pesquisador se apresentava pelo nome completo, indicava a data da gravação, o nome da escola em que estava realizando a gravação e o nome do leitor. Revelava ainda o título e número do texto que seria lido, o nome do aluno que começaria a ler, ano e local da gravação.

3.5 Amostras das leituras

O corpus utilizado nesta pesquisa é composto pela gravação individual de três amostras de leitura por aluno na primeira visita. Como tivemos a participação de 59 voluntários em princípio, o número inicial de gravações no primeiro trimestre chegou a 177. Na segunda visita, que coincide com o último trimestre do ano letivo, foram coletadas quatro amostras por aluno, chegando a marcar de 232 gravações com 58 voluntários participando. Assim, obtivemos um total de 409 gravações, que foram todas analisadas e tabuladas. Neste procedimento, utilizamos o aparelho Mini Gravador de voz Sony, Modelo ICD-PX440, de 4 GB para gravar os áudios das leituras.

3.6 A catalogação

Cada gravação foi catalogada seguindo um padrão pré-estabelecido: sigla das iniciais do nome do aluno, seguido da identificação do ano escolar, depois da identificação da escola, mês e ano letivo em que ocorreu a pesquisa, número da visita realizada e por fim, o número de texto lido. Como exemplo, temos abaixo uma determinada gravação de uma das leituras de CGH, do 2º ano, do ensino médio, no mês de junho de 2013, na primeira visita, com o segundo texto: CGH- 2M.E-06.13-1V-1.2

4 ANÁLISE DO COMPONENTE VELOCIDADE

Nesta seção, vamos entender a maneira como foram realizadas as análises do componente velocidade a partir das amostras dos alunos envolvidos na pesquisa. Também, iremos evidenciar, por meio dos gráficos, o desempenho em velocidade de cada escola e monitorando o progresso nas escolas que proporcionaram a segunda visita.

4.1 Procedimentos de análise

A velocidade é um dos mecanismos para verificar a automaticidade de leitura do aluno. Apesar de a velocidade de leitura ser uma medida que não capta o sentido completo de fluência, ela é uma medida útil e válida que fornece um indicativo do nível de fluência do leitor (HASINSKI et al., 2005).

Conforme o método CBM, o cálculo de velocidade é feito subtraindo-se o número de palavras lidas pelo número de palavras lidas corretamente (pcpm). Na hipótese de um aluno ter lido 139 palavras, mas com erros de quatro palavras, sua velocidade de leitura é de 135 pcpm. Observe o cálculo:

$$\text{Velocidade: } 139 - 4 = \mathbf{135 \text{ pcpm}}$$

Assim sendo, Rasinski (2004) e Hasbrouck; Tindal (2006) propõem que existe uma velocidade adequada para o leitor fluente de acordo com seu ano escolar. Em seus estudos, obtiveram longas verificações com os alunos do ensino fundamental. Eles puderam identificar que aqueles que só conseguiam atingir o percentil abaixo de 50% da média eram, portanto, considerados leitores não fluentes.

A respeito da população analisada das escolas públicas estaduais de Belém, ela não se encontra em tal circunstância, o que será demonstrado mais abaixo nesta mesma seção. Os pesquisadores Jan Hasbrouck e Gerald Tindal, da Universidade de Oregon — preocupados em criar um parâmetro para a fluência leitora — organizaram em forma de tabela as normas de velocidade mais apropriadas para cada ano escolar, por exemplo, alunos matriculados do 2º ano até alunos do 9º ano, em três trimestres do ano letivo (HASBROUCK; TINDAL 2006). Vejamos as informações sugeridas pela **TABELA 6** (Normas de velocidade para os anos finais do Ensino Fundamental):

TABELA 6: Normas de velocidade para os anos finais do Ensino Fundamental
FONTE: Adaptado de HASBROUCK e TINDAL (2005, 2006)

ANO	%	1º Trimestre PCPM	2º Trimestre PCPM	3º Trimestre PCPM	Média de progresso semanal
6º ano	90	166	182	194	0.9
	75	139	156	168	0.9
	50	110	127	139	0.9
7º ano	90	177	195	204	0.8
	75	153	167	177	0.8
	50	127	140	150	0.7
8º ano	90	180	192	202	0.7
	75	156	165	177	0.7
	50	128	136	150	0.7
9º ano	90	185	199	199	0.4
	75	161	173	177	0.5
	50	133	146	151	0.6

Fonte: (HASBROUCK; TINDAL 2006, p. 639)

Acima, temos uma adaptação da tabela de Hasbrouck *et al* (2006) apenas com as normas do 6º ao 9º ano com percentil de 50% em diante. Vale ressaltar que, para os autores, há uma margem de até 10 pcpm para menos que ainda é considerada parte do percentil de 50%. A leitura que se enquadra abaixo disso é considerada não-fluente.

Conforme podemos verificar, ao final do ano letivo, último trimestre, um aluno fluente em leitura do 9º ano deveria ler com velocidade entre 151 a 199 pcpm, por considerar que um estudante que termina o ensino fundamental já possua uma leitura independente e rápida do ponto de vista do reconhecimento de palavras, e pelo simples fato de que este aluno também é dono de um vasto vocabulário que o permite ler uma variedade grande de textos com automaticidade (HASBROUCK; TINDAL, 2006).

Além disso, a **TABELA 6** mostra que o ganho de velocidade é mais rápido nos anos críticos do ensino fundamental, porque, no 9º ano, a média de progresso semanal fica entre 0.4 a 0.6 pcpm. É certo que os trabalhos destes autores somente relacionam as marcas de velocidade adequadas para o ensino fundamental, ficando nítida a ideia de que depois de algum tempo, o ganho de velocidade se torna menos marcado, decorrente de textos mais difíceis e do controle consciente do leitor mais experiente. Dessa maneira, deduzimos que um aluno que inicia o 2º ano do ensino médio poderia apresentar velocidade de leitura de, no mínimo, 199 pcpm.

Ainda não há normas estabelecidas para a verificação de fluência no ensino médio, devido à máxima de que a fluência seria necessária só para os anos críticos do fundamental, entendendo que, no ensino médio, o estudante não apresentaria dificuldades no reconhecimento de palavras, lendo de forma expressiva e com muita precisão.

Porém, Rasinski (2005) sugere que, no ensino médio, deva haver sim uma atenção para este componente da proficiência, já que os alunos estão chegando nessa etapa de estudos com velocidade baixa e precisão menor que 97%, sentindo as mesmas dificuldades dos alunos do 9º ano, os quais ficaram abaixo do percentual de 50%.

[F]luência em leitura é ainda um fator que necessita de ser considerado entre os estudantes do ensino médio, e especialmente entre os leitores pouco habilidosos. Os estudantes do ensino médio em nosso estudo, em média, leem com nível de fluência que pode normalmente ser esperado para o 8º ano; além disso, o nível de fluência deles foi relacionado ao desempenho em compreensão (RASINSKI, *et. al.*, 2005, p. 25 [tradução nossa])¹⁵.

Aliás, leitura lenta resulta em uma série de problemas futuros. Rasinski relata que:

Uma das manifestações mais comuns de problemas de leitura nas crianças que notamos, no entanto, é a lenta, disfluente, ou o que nós chamamos de leitura ineficiente. Mesmo quando estas crianças têm compreensão adequada de uma passagem, a sua leitura muitas das vezes se caracteriza por ser lenta, difícil, inexpressiva e sem entusiasmo em uma passagem (RASINSKI, 2002, p. 91 [tradução nossa])¹⁶.

Essa premissa de Rasinski aponta três consequências de uma leitura ineficiente: diminuição da leitura integral, prejuízos na compreensão e frustração. A primeira consequência ocorre porque leitores pouco habilidosos leem consideravelmente lento, gastando mais tempo ou lendo menos palavras, fazendo com que evitem tarefas que envolvem leitura. A segunda ocorre porque a compreensão está relacionada à velocidade com que se lê: quanto mais rápida é a leitura, maior a chance de chegar à compreensão. E, finalmente, frustração, já que um aluno com leitura excessivamente lenta desistirá logo da sua tarefa quando, na sala de aula, perceber que pode ser identificado como mau leitor.

¹⁵Texto original: “[R]eading fluency is indeed a factor that needs to be considered even among high school students, and especially among struggling readers. The high school students in our study, on average, read at a fluency level that is below what would normally be expected of eighth graders; moreover, their comprehension performance.” (RASINSKI, *et. al.*, 2005, p. 25)

¹⁶Texto original: “One of the most common manifestations of reading problems in the children we see, however, is slow, disfluent, or what we have come to call inefficient reading. Even when these children have adequate comprehension of a passage, their reading is often characterized by slow, labored, expressive, and unenthusiastic rendering of a passage.” (RASINSKI, 2002, p. 91)

Apesar de entendermos que há necessidade de adaptação desse modelo para o Brasil, neste momento, não conseguimos realizá-lo por conta de que um estudo mais abrangente, envolvendo mais capitais e municípios, seria importantíssimo para chegarmos a uma norma de fluência brasileira.

De posse desse referencial, usaremos a **TABELA 6** acima para a interpretação dos resultados desta pesquisa nas escolas públicas da região metropolitana de Belém. A primeira visita tomou por base o primeiro trimestre da tabela, e a segunda visita correspondeu ao último trimestre letivo de 2013. Analisaremos as amostras de leitura de alunos de seis escolas públicas de Belém usando o método CBM. Tais amostras nos darão uma visão do desempenho dos alunos no componente velocidade, bem como embasamento para construir um comparativo entre as escolas, considerando a média de velocidade entre as visitas realizadas.

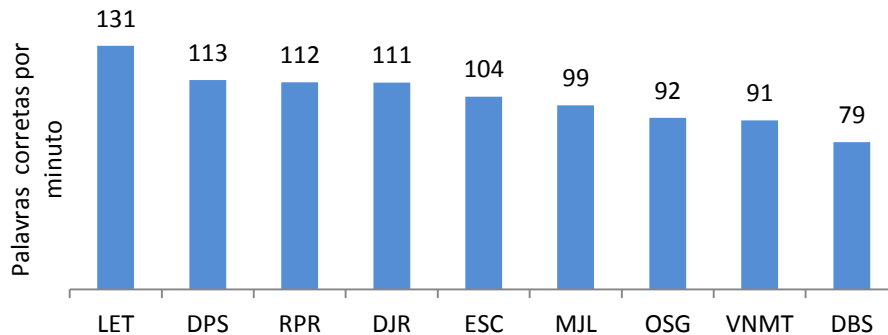
4.2 Resultados por escolas

Como já foi frisado acima, houve escolas que participaram somente com uma visita, permitindo, assim, o diagnóstico naquele trimestre, como a **Escola 3** e a **Escola 6**. Outras participaram das duas visitas, com um ou outro aluno desistindo ou aderindo à pesquisa na última visita, **Escolas 1, 2, 4, e 5**.

4.2.1 Diagnóstico das escolas 3 e 6

Daremos início à apresentação pelas marcas de velocidade de leitura oral de cada escola, por considerar que este componente fornece evidências suficientes ao nível de automaticidade dos leitores. Para este primeiro momento, destacaremos primeiramente a **Escola 3** e a **Escola 6**, que possuem apenas uma visita.

A Escola 3 contribuiu com 9 voluntários, com média de 20 anos de idade, algo que resolvemos evitar na segunda visita, já que a maioria dos alunos pesquisados das outras escolas possuem média de idade de 16 anos. Por esta razão, teremos apenas a análise de leitura desta visita que coincide com o início do ano letivo, primeiro trimestre. Mesmo apresentando os dados da primeira visita, podemos ter uma considerada visão de como os alunos do ensino médio do 2º ano desta escola se comportaram quanto ao quesito automaticidade, no início do ano letivo de 2013.

GRÁFICO 1: Velocidade de Leitura da Escola 3

Fonte: Autoria própria

A partir do **GRÁFICO 1**, notamos que as amostras encontradas na Escola 3 possuem média de velocidade de leitura oral entre 79 até 131 pcpm, o que sugere leitores bem abaixo da média de velocidade para alunos que iniciaram o ensino médio, ou que já se encontram na metade do curso, nenhum deles marcou de 199 pcpm, nem velocidade adequada para um leitor que terminou o ensino fundamental, conforme normas internacionais estabelecidas e demonstradas na **TABELA 6**.

Entre as escolas pesquisadas no primeiro trimestre de 2013, os leitores da Escola 3 foram os que alcançaram a menor média geral de velocidade: 104 pcpm, com mínima de 79 e máxima de 131 pcpm no início do ano letivo, sendo que a norma para o mesmo período do 9º ano é de 133 a 185 pcpm, conforme vimos acima. Tais taxas deixaram a equipe de pesquisadores preocupada, porque se tratava de alunos adultos que demonstraram pouco conhecimento, quando não reconheceram com facilidade grande parte do vocabulário no material escrito.

É fácil percebermos, na leitura dos alunos da Escola 3, a marcante pronúncia quebrada e lenta, e com baixa precisão no reconhecimento de palavras, tais como encontradas no trecho a seguir extraído da análise de leitura do Texto 02 da primeira visita, do voluntário DBS, que apresentou a menor média de velocidade, um bom exemplo de leitura trabalhosa e com esforço. As palavras grifadas na transcrição indicam aquelas em que o leitor DBS encontrou dificuldades de reconhecimento, cometendo erros de fluência, quer substituindo por uma palavra parecida, quer omitindo ou hesitando por muito tempo; as barras indicam as pausas; e as palavras dentro dos parênteses indicam aquelas acrescentadas pelo leitor.

Trecho original

“Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum; jamais”. Eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da Língua portuguesa. Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma — o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.

Mas eu vou me arriscar a dizer “nunca” algumas vezes nesse texto. Se não posso me dirigir ao dia de amanhã, então, vou voltar ao passado.”

(1) Amostra de leitura: Escola 3, 2º ano do Ensino Médio, Leitor DBS:

“Segundo o Aurélio,/ o advérbio /“nunca” /significa /“em tempo algum; /jamais”/. Eu acho(que) essas palavra (de) uma jamais / fortes/ é mais perigosas de uma Língua portuguesa. Porque ninguém pode afirmar com (uma)própria / que nunca vai agir/ de uma carta forma/ – o futuro vive nos/ pregandos peças. Também é cruel /responder assim/ a alguém /que...que possui uma carta /expectativa /de resposta/ afirmativa.

Mas eu vou me arriscar/ a dizer /“nunca” /algumas vezes nesses texto/. Se não posso/ me dirigir /ao dia de amanhã, /então,/ vou voltar ao passado.”

A leitura de DBS está cheia de problemas que estão relacionados com um desastroso reconhecimento de palavras, o que torna o ato de ler uma lentidão. Das 87 palavras presentes nesse recorte do texto original, como podemos ver no trecho do texto original e no anexo do Texto 02, houve acerto de apenas 68 palavras, mas 18 foram lidas de forma equivocada, trocadas por outras, omitidas ou até mesmo com concordância não preservada, verificados nas palavras grifadas: “jamais” que substituiu “uma das”; “própria” substituída por “propriedade”; “carta” por “certa”. Além de não fazer a concordância de palavras como “fortes”, “essas”, “perigosas”, “peças”. Todos esses erros de fluência encontrados nas leituras de DBS fizeram-no ler palavra por palavra, resultando numa velocidade de 79 pcpm, a menor registrada na escola.

Identificar as deficiências na fluência do leitor é atender ao que o *National Reading Panel* (NICHD, 2000) nos oferece sobre o que venha ser o trabalho com leitura, baseando-se em evidências para que sejam elencadas as estratégias de intervenção mais adequadas possíveis para o usuário da língua. O leitor DBS precisa de uma assistência que o ajude a vencer as barreiras da decodificação para poder avançar e compreender o que lê.

Como foi citado no capítulo II, o estágio de desenvolvimento de leitura que um aluno do ensino médio precisa estar é naquele em que a decodificação já é uma habilidade superada e automatizada, em quem imperam as leituras de visão, também chamada de leitura de

memória (EHRI, 2005).

Apesar do baixo rendimento em velocidade da Escola 3, necessitamos trazer ao conhecimento de todos que há leitores que leem com extrema lentidão, porque se preocupam demais com a precisão das palavras, como é o caso do leitor LET, que obteve média de velocidade de leitura maior, com 131 pcpm, conforme suas amostras. Apesar de não termos um gráfico de precisão para ilustrar, é adequado salientarmos que LET apresentou pouquíssimo erro de decodificação, indicando, com isso, uma precisão de quase 100%, características de alunos com nível independente de leitura. Observe abaixo a transcrição de um trecho da leitura de LET, que, apesar de lenta, não apresenta todos os problemas encontrados na leitura anterior. No mesmo trecho LET errou somente duas palavras.

(2) Amostra de leitura: Escola 3, 2º ano do Ensino Médio, Leitor LET

“Segundo o Aurélio, /o advérbio “nunca” /significa “em tempo algum; jamais”./ Eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da Língua portuguesa./ Porque ninguém pode afirmar com/ propriedade que nunca vai agir de uma certa forma/ – o futuro vive nos pregando peças./ Também/ e cruel responder assim a alguém que possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.

Mas eu vou me arriscar a dizer “nunca” algumas vezes nesse texto./ Se não possa me dirigir ao dia de amanhã, então, vou voltar ao passado (...)”

Na leitura de LET, notamos que o fluxo decorreu mais tranquilo, apesar de ter cometido dois erros neste trecho (*é por e / posso por possa*), percebemos um desempenho melhor no reconhecimento de palavras. Por essa razão elabora frases maiores, respeitando a sintaxe original do texto, provendo uma leitura um pouco mais rápida, de 131 pcpm.

Um exemplo de leitura veloz, com pouco esforço e em blocos, na qual acontece o uso da antecipação de palavras, será vista mais adiante ao analisarmos a Escola 4, onde nos deparamos com o leitor MAP, que exibiu a média maior de velocidade das 76 amostras.

Em geral, averiguamos duas situações distintas que levam os alunos a uma velocidade de leitura lenta e inexpressiva na Escola 3: a) o déficit na aprendizagem do código (decodificação), incluindo a falta de conhecimento de vocabulário, evidenciado pelo mau reconhecimento de palavras, mesmo estando no ensino médio, o que os fez hesitar bastante, produzindo uma leitura muito trabalhosa e com muito esforço, na maioria dos casos, como a do leitor DBS; b) o monitoramento de leitura, visando à precisão no reconhecimento da palavra em detrimento da velocidade, observados na leitura de LET, causando também lentidão e uma possível perda da macroestrutura do texto lido, pelo prejuízo da má

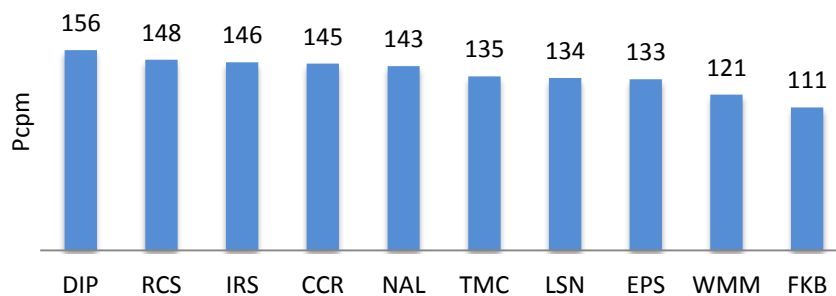
distribuição de atenção, que ficou oscilando entre precisão e compreensão (LABERGE; SAMUELS, 1974).

Rasinski (2004) postula que a leitura lenta pode originar de naturezas diferentes. Por isso, o diagnóstico é essencial no início do ano letivo, para que o professor possa, com base nos dados, planejar suas ações e identificar qual aluno precisa de mais assistência na instrução de velocidade de leitura. Embora haja um bom desempenho na decodificação, a baixa velocidade indica uma grande dificuldade na compreensão, pois pode ter origem em uma leitura de memória (ou visual) não desenvolvida (EHRI, 2005; HASBROUCK; TINDAL, 2006). Em suma, a pesquisa constatou um grande déficit de automaticidade no reconhecimento de palavras escritas.

Ainda na Escola 3, podemos dividir o desempenho dos leitores em três grupos: um que leu com velocidade que se adéqua a leituras de aluno do 9º ano, somente o leitor LET com 131pcpm; outro que leu entre 104 a 113 pcpm, enquadrando-se em uma leitura esperada para o primeiro trimestre do 6º ano (leitores DPS, RPR, DJR, ESC); o terceiro grupo (leitores MJL, OSG, VNMT, DBS) que sequer alcançou a velocidade esperada para o 6º ano, pois ficou com velocidade abaixo de 100 pcpm no início do ano, necessitando de instrução mais firme no reconhecimento de palavras.

Na Escola 6, o diagnóstico foi realizado no último trimestre do ano letivo de 2013 e, talvez, pelo tempo de instrução mais longo, e por outros fatores ligados à média de idade dos alunos, de 16 anos, temos um resultado bem diferente do verificado acima. Essa escola recebeu só uma visita do pesquisador, na qual 10 leitores aceitaram ser voluntários. Segue abaixo o gráfico de desempenho dos leitores no componente velocidade.

GRÁFICO 2: Velocidade de Leitura da Escola 6



Fonte: Autoria própria

Verificamos que a velocidade de leitura da Escola 6 ficou em uma faixa maior que a Escola 3 analisada anteriormente, de 111 a 156 pcpm. No último trimestre, a velocidade dos alunos também é baixa se compararmos à taxa de 199 pcpm que uma estudante do ensino médio precisaria ler no início do ano letivo (os valores foram dados na TABELA 6, acima).

O percentual de 50% das amostras averiguadas dos leitores DIP, RCS, IRS, CCR e NAL apresentaram melhor desempenho, entre 143 a 156 pcpm. Mesmo assim, ainda leem o equivalente para alunos do segundo trimestre do 9º ano, porque, conforme as normas postuladas (HASBROUCK, *et al.*, 2006), a velocidade de 146 a 199 pcpm há a margem de 10 pcpm a menos, para o percentil de 50%.

Entretanto 30% das amostras (TMC, LSN, EPS) ficaram bem próximos do grupo citado acima, chegando ao nível de leitura esperado para o primeiro trimestre do 9º ano, com as velocidades médias de 135,134,133 pcpm, respectivamente.

Dois voluntários (WMM, FKB) demonstraram leitura muito trabalhosa, evidenciada pela velocidade média entre 121 a 111 pcpm, respectivamente. Aproximando seus desempenhos aos da norma, estão lendo o esperado para o primeiro trimestre do 6º ano. Em seguida, temos a transcrição da leitura do leitor DIP que alcançou melhor velocidade (156 pcpm) e do leitor FKB com menor velocidade (111 pcpm) na leitura do texto 1 da segunda visita.

Trecho original

“Todo o caso de amor tem sempre um grande e um pequeno.

O pequeno ama, o grande se deixa amar. O grande fala, o pequeno ouve. O grande discorda, o pequeno concorda. O grande se atrasa, o pequeno se antecipa. O grande pede, ou nem precisa pedir, e o pequeno já está fazendo.

Não é uma questão de gênero. Existem homens pequenos e homens grandes, mulheres grandes e mulheres pequenas. O temperamento e as circunstâncias influem, mas não determinam.”

(3) Amostra de leitura: Escola 6, 2º ano do EM, Leitor DIP

“Todo o caso de amor tem sempre um grande e um pequeno./

O pequeno ama,/ o grande se deixa amar./ O grande fala, /o pequeno ouve./ O grande discorda,/ o pequeno concorda. / O grande se atrasa, o pequeno se antecipa. /O grande pede,/ ou nem precisa pedir, /e o pequeno já está fazendo./

Não é uma questão de gênero./ Existem homens pequenos e homens grandes, /mulheres grandes e mulheres pequenas./ O temperamento e as circunstâncias influem, mas não determinam. (...)”

(4) Amostra de leitura: Escola 6, 2º ano do EM, Leitor FKB

“Todo/ o caso/ de amor /tem sempre um grande e um pequeno.

O pequeno/ ama,/ e grande se deixa amar./ O grande fala, e o pequeno ouve./ O grande discorda, e o pequeno concorda./ O grande se atrasa, e o pequeno (se) antecipa. /O grande pede, ou nem sempre precisa pedir, /e o pequeno/ já está fazendo./

Não é a questão de gênero. /~~Existem~~ homens pequenos e homens grandes, mulheres grandes /e mulheres pequenas. /O temperamento e as circunstâncias influem, mas /não determinam. (...)”

A primeira metade da turma que leu entre 143 a 156 pcpm apresentou, quase sempre, a mesma característica da leitura de DIP. Embora não tenha lido com muitos erros na identificação de palavras, as leituras não eram feitas em blocos grandes, pois os leitores estavam muito preocupados em seguir a sintaxe própria que do texto, usando as pausas indicadas pelos sinais gráficos, o que foi observado na leitura de DIP.

Neste caso, os alunos desconhecem que podem avançar na leitura sem que seja necessário dar pausa muito grande entre os enunciados, e que, mesmo com vírgulas, podem fechar a frase juntando um número maior de palavras para construir o sentido do texto. Se a cada vírgula ou a cada palavra o leitor der uma pausa muito grande, acabará lendo palavra por palavra e sobrecarregará a memória de curto prazo, sem contar que irá sacrificar a interpretação expressiva do texto. (JAMET, 1997; LABERGE *et al.*, 1974; NICHHD, 2000)

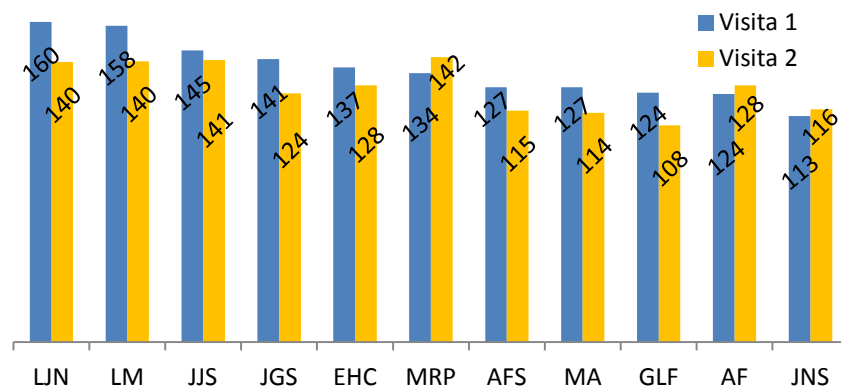
Os leitores que se enquadram em velocidade média de 121 pcpm para baixo tiveram suas leituras marcadas por um menor apressamento no reconhecimento da palavra. Neste sentido, tomamos como exemplo a leitura de FKB, cuja transcrição evidencia muitos erros de decodificação, de concordância e omissão de palavra. Esses alunos estão gastando todos os seus recursos cognitivos somente no reconhecimento de palavras, o que afeta a velocidade e pode indicar problemas no entendimento geral do texto (RASINSKI, 2004).

Diante deste diagnóstico preliminar, constatamos que os alunos menos habilidosos da Escola 3 e os menos habilidosos da Escola 6 devem ser beneficiados por uma instrução de leitura que promova o desenvolvimento de baixas habilidades como o da velocidade, mesmo que já sejam alunos adultos. As nossas observações levam-nos a assegurar que nossos estudantes estão lendo sim, porém com muito esforço proveniente de uma má fluência em leitura.

4.2.2 Diagnóstico e monitoramento das escolas 1, 2, 4, 5

Quase todas as escolas desse grupo apresentam leitores que estão com média de velocidade acima de 100 pcpm nas duas visitas, revelando que estes leitores já possuem certa fluência, exceto alguns voluntários da Escola 4. Com as taxas das amostras, pretendemos saber se o desempenho destes alunos melhorou ou não ao longo do ano, evidenciado por meio do aumento da velocidade, pois a instrução da leitura que recebem deve ser suficiente para superar dificuldades no reconhecimento de palavras e seguir progredindo do primeiro ao último trimestre.

GRÁFICO 3: Desempenho de Velocidade da Escola 1



Fonte: Autoria própria

Na seção 3, vimos que leitores fluentes refletem automaticidade na leitura por meio do tempo gasto na decodificação, o qual deve ser o mínimo possível (RASINSKI, 2004). No **GRÁFICO 3**, temos 11 leitores cujas médias de velocidade nas duas visitas apresentam variações que devem ser consideradas, pois apresentam indicações fundamentais sobre a leitura deles. Com a ajuda dessas informações, identificaremos a progressão ou a estagnação dos alunos no componente velocidade.

Conforme gráfico acima, a primeira visita, em azul, acusa ter alcançado média máxima de velocidade maior que a segunda visita em oito dos onze alunos, ou seja, 72% dos alunos diminuíram a velocidade durante o ano letivo: apenas três obtiveram a média de velocidade aumentada no último trimestre: MRP, AF, JNS, com progresso de 8, 4 e 3 pcpm, respectivamente.

Evidenciamos que, na tabela de Hasbrouck e Tindal (2006), a média de progresso semanal de um aluno do 9º ano deveria ser de, no mínimo, entre 04 e 06 palavras, ou seja, até

o final do ano letivo, a média de velocidade desse aluno teria de aumentar entre 1,6 e 2,4 por mês (0,4 ou 0,6 x semana). Sendo assim, mesmo havendo um progresso, nota-se que é extremamente baixo. Constatamos ainda neste grupo, que apesar do ganho de velocidade, os leitores (MRP, AF, JNS) progrediram dentro da mesma série que se enquadravam no início do ano letivo: AF e JNS com 124 e 113 pcpm passaram a 128 e 116, permaneceram com nível do 6º ano durante todo o ano letivo de 2013. Já MRP com 134 e 142 pcpm, começou e terminou o ano letivo com leitura esperada para alunos do 9º ano escolar.

Na primeira visita, os leitores LJN, LM e JJS, que alcançaram a maior média de velocidade, com 160, 158 e 145 pcpm, permanecem com as maiores médias na segunda visita, ambos com 140, 140 e 141 pcpm. Se a maioria dos alunos reduziu a velocidade na segunda visita, inclusive os que tinham os melhores desempenhos, então, concluímos que, neste caso, houve regressão, com exceção dos três progressos já identificados.

As amostras que apresentaram regressão (LJN, LM, JJS, JGS, EHC, AFS, MA, GLF) saíram de uma leitura esperada para o primeiro trimestre 8º ano (124 a 160 pcpm), para adequar-se ao nível de leitura do 6º ano (108 a 141 pcpm).

Isso indica que, mesmo progredindo ou regredindo, as mudanças efetivas em fluência de leitura que são evidenciadas por meio do componente velocidade foram pouco significativas, o que nos revela algo mais preocupante: o pouco tempo que reservamos para atividades reais com leitura e assistência.

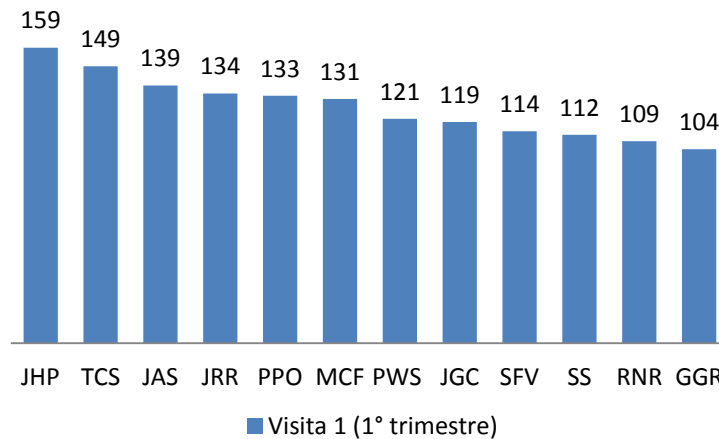
Para Abadzi (2011), o tempo gasto com atividades de leitura eficazes em sala de aula é cada vez menor: os países de baixa renda que tiveram os piores resultados em velocidade de leitura são aqueles que reservaram menos tempo para a leitura: apenas 3% de um turno de cinco horas, equivalentes ao tempo de nove minutos somente, como foi o caso da Etiópia (ABADZI, 2011, p. 8).

Se considerarmos que um trabalho eficaz para a instrução da leitura deve incluir tempo para a *instrução, prática e feedback*, é preciso que reservemos mais tempo à leitura, mesmo no ensino médio. Os dados no nosso trabalho sugerem que o período de instrução que os aprendentes recebem nas escolas públicas de Belém tem sido insuficiente. Esse tempo deveria ser planejado com a finalidade de atender às necessidades heterogêneas que se mostram ao longo do ano letivo em uma sala de aula.

Passemos agora à Escola 2 situada também no bairro de Val-de-Cans, na qual houve a participação de 19 alunos durante o ano letivo. O **GRÁFICO 4** desta escola diz respeito ao diagnóstico feito na primeira visita. No **GRÁFICO 5**, selecionamos seis dos alunos que

tiveram presença somente na segunda visita, já que, dos 12 voluntários da primeira visita, seis evadiram da escola, mas sete aderiram na segunda visita.

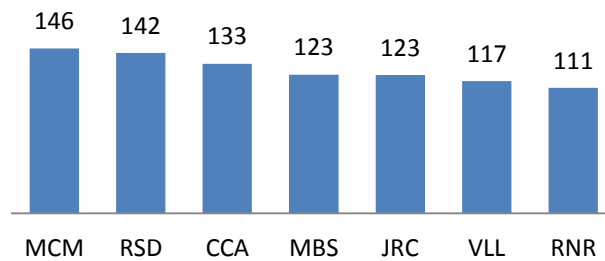
GRÁFICO 4: Velocidade de Leitura da Escola 2



Fonte: Autoria própria

Na primeira visita à Escola 2, identificamos velocidade média de leitura que variou entre 104 e 159 pcpm para o início do ano letivo. Metade das amostras representa desempenho bem próximo do esperado para alunos do ensino médio, entre 131 e 159 pcpm, velocidade que se encaixa em leituras de 9º ano (HASBROUCK; TINDAL, 2006). Neste grupo, as leituras fluíram sem muitos atropelos na identificação de palavras, no fraseado ou no conjunto de palavras lidas, que eram agrupadas de quatro ou cinco, permitindo média de velocidade melhor que as outras leituras até aqui analisadas.

A outra metade das amostras não teve um desempenho tão satisfatório, pois a velocidade deles (entre 104 e 121 pcpm) mostrou que os voluntários ainda realizam leituras bem trabalhosas, lentas, apresentando nível de leitura entre o 7º e 6º ano. De acordo com a norma, os alunos nesta etapa do ensino fundamental variam com velocidade média entre 127-177 e 110-166 pcpm, no início do período escolar. Observemos agora o que ocorreu nesta mesma escola no final do segundo semestre:

GRÁFICO 5: Velocidade de leitura da Escola 2 na segunda visita

Fonte: Autoria própria

O grupo apresentado no **GRÁFICO 5** participou da pesquisa somente no último trimestre letivo, quando realizamos a segunda visita. Este grupo conseguiu atingir a média de velocidade entre 111 a 146 pcpm. Sendo assim, 71% dessa amostra (CCA, MBS, JRC, VLL, RNR) apresentam ainda nível leitura apropriado para o 6º ano, com velocidade média entre 111 a 133. É um dado preocupante porque demonstra que alunos que chegaram à escola no segundo semestre, remanejados de outras unidades, não tiveram instrução adequada onde estavam, chegando a uma nova turma com problemas de fluência em leitura mais sérios que os alunos que lá já estavam estudando.

Isso implica afirma que, se o professor estivesse dando sequência em atividades para melhorar a fluência de leitura da turma, teria que parar e voltar seu olhar para ajudar os novos alunos, ou encaminhá-los para algum programa de instrução de leitura fora das aulas para que pudessem acompanhar a turma. Além de ser desmotivante para o docente esta situação, a nossa experiência em sala de aula comprovou ser bastante recorrente esse tipo de situação nas escolas públicas.

Abaixo teremos uma transcrição que demonstra um pouco da dificuldade encontrada pelos alunos nas leituras dos textos da segunda visita, tomando como exemplo a leitura do texto 3 de RNR.

Trecho original

“A inovação tecnológica é essencial para o progresso humano. Da tipografia ao computador, da primeira utilização da penicilina até a utilização em larga escala das vacinas, as pessoas têm procurado instrumentos para a melhoria da saúde, aumento da produtividade e aperfeiçoamento da aprendizagem e comunicação. Hoje, a tecnologia merece uma nova atenção, porque os progressos digitais, genéticos e moleculares avançam sobre as fronteiras de possibilidades de utilização da tecnologia para a erradicação da pobreza.”

(5) Amostra de leitura: Escola 2, 2º ano do EM, Leitor RNR

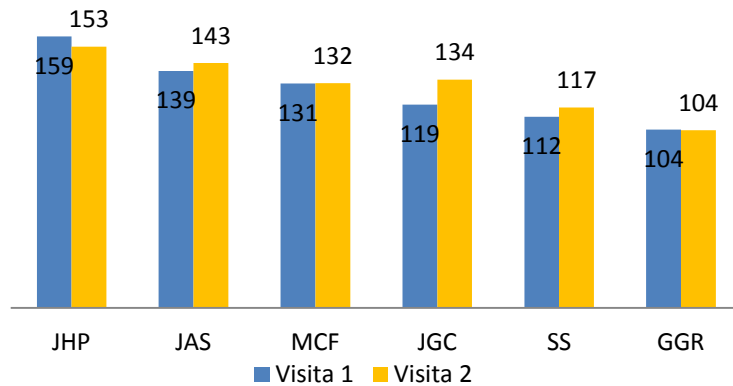
“A inovação tecnolója é essencial para o progresso humano. Da tipografia ao computador, da primeira utilização da penicilina até a utilização em larga escala das vacinas, as pessoas têm procurado instrumentos para a melhoria da saúde, aumento da produtividade e aperçucionamento da aprendizagem e comunicação. Hoje, a tecnologia merece uma nova atenção, porque os grandes processos digitais, genéticos e moleculares avançam sobre as fronteiras de possibilidades de utilização da tecnologia para a erradicação da pobreza.”

A leitura acima é um legítimo exemplo das maiores dificuldades que os alunos com baixa velocidade da Escola 2 encontraram na segunda visita. Os leitores que leram entre 111 e 123 pcpm compartilharam de um acentuado erro no reconhecimento de palavras não familiares, como *tecnológica*, *tipografia*, *penicilina*, entre outras, como aconteceu na leitura de RNR: leu *tecnolója*, para *tecnológica*; demorou mais de 3 segundos para reconhecer *tipografia*; *aperçucionamento* para *aprefeiçoamento*. Além disso, RNR dá uma longa pausa antes de pronunciá-las, alongando a pronúncia de “da”, como se quisesse tempo para recorrer a uma nova estratégia de decodificação, já que a leitura de memória não foi suficiente.

Isso acontece porque palavras não familiares, como *penicilina*, necessitam de mais informações sensoriais para atingir o nível do reconhecimento da palavra (JAMET, 1997, p. 19). É importante lembrar que as dificuldades dos textos aumentaram da primeira para a segunda visita, seguindo orientações do CBM.

Ainda neste gráfico, os leitores MCM e RSD se apresentam em condições apropriadas de leitura para o último trimestre do 9º ano com velocidade entre 146 e 142 pcpm, considerando que a margem cai para 141 para o percentil de 50% no último trimestre, segundo a norma (HASBROUCK; TINDAL, 2006). Nas suas leituras, não houve a ocorrência de dificuldades no reconhecimento de palavras não familiares, como aconteceu com o restante da turma.

Apresentaremos, no próximo gráfico, os resultados referentes à colaboração de alunos da Escola 2 presentes nas duas visitas.

GRÁFICO 6: Desempenho de velocidade da Escola 2

Fonte: Autoria própria

Ao analisarmos o **GRÁFICO 6**, percebemos uma configuração que difere do monitoramento da última escola supracitada, por indicar que só um leitor baixou a média de velocidade entre o início do ano letivo e o último trimestre, o aluno JHP. O percentual 89% deste grupo estagnaram ou avançaram no componente velocidade de leitura.

O leitor GGR, que obteve menor velocidade, de 104 ppm, permanece com essa mesma velocidade na segunda visita. Indica que não houve aumento de fluência, devido apresentar leituras com pausas extras, confirmando que este não lê em grupos de palavras que possam favorecer a compreensão, além das omissões de palavras que eventualmente ocorrem. Observa-se ainda que, em palavras pouco frequentes, como “*penicilina*”, a demora no reconhecimento ainda é maior. Verificamos isto por meio de um trecho da leitura do texto 03 da segunda visita do leitor GGR:

Trecho original

“A inovação tecnológica é essencial para o progresso humano. Da tipografia ao computador, da primeira utilização da penicilina até a utilização em larga escala das vacinas...”

(6) Amostra de leitura: Escola 2, 2ano EM, leitor GGR

“A inovação/ tecnológica/ é essencial para o progresso/ ? da /tipografia ao computador, da primeira utilização da penici...penicilina até a utilização em larga escala das vacinas/ (...)”

A palavra “*penicilina*” parece ser a menos frequente também no vocabulário dos alunos. A maioria demorava um pouco mais para pronunciá-la. Jamet (2007) relata que as palavras conhecidas são lidas com mais rapidez do que as palavras desconhecidas, em torno de 500 ms e 610 ms, respectivamente. A rota fonológica é quase uma obrigação, estendendo o tempo no reconhecimento lexical quando uma palavra não é frequente.

Estudos comprovam (JAMET, 1997, LABERGE *et al.*,1974) que o acesso frequente às palavras raras conduz o leitor a ler mais rápido, levando-o ao nível da automaticidade, reconhecendo as palavras como unidades e não mais como segmentos. Esse acesso constante dispensa a rota fonológica.

Assim, o leitor que estagnou precisa ser exposto às atividades de leitura, cujo léxico de palavras, inicialmente raro, seja reapresentado em diversos contextos linguísticos e de usos, para que assimile com mais rapidez a sua ortografia e semântica.

No mesmo trecho, o leitor JHP fez pausas diferentes, agrupando o maior número de palavras, demonstrando que este aluno provavelmente reconhece as palavras de memória, prevê o que vem após cada palavra, antecipando um pouco a sua leitura, pelo contexto que a palavra sugere. Ele também não omitiu palavras neste trecho, nem gaguejou na leitura da palavra “*penicilina*”. Este é um exemplo de leitor habilidoso que reúne um leque de recursos para ler: leitura de memória, analogias, descodificação e decodificação. Analisemos:

(7) Amostras de leitura: Escola 2, 2º ano EM, leitor JHP

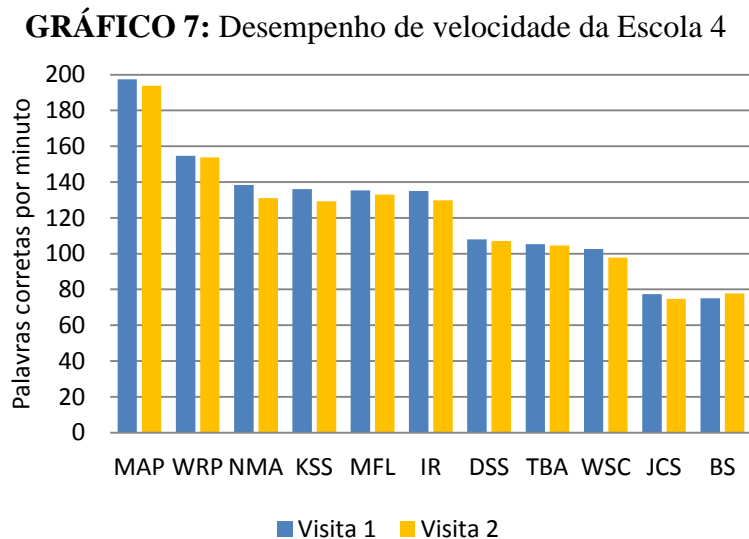
“A inovação tecnológica é essencial para o progresso humano/da tipografia ao computador,/ da primeira utilização da penicilina /até a utilização em larga escala das vacinas /(...)”

O leitor JGC, com 119 e 134 pcpm, foi o voluntário que mais obteve progresso, aumentando em 15 pcpm da primeira para a segunda visita. Seu ganho de velocidade foi significativo, porque foi o suficiente para mudar o nível da leitura, de acordo com as normas de Hasbrouck e Tindal (2006), saindo de um nível de leitura equivalente ao primeiro trimestre do 7º ano no início do ano letivo, para atingir o nível de leitura de alunos do segundo trimestre do 9º ano, considerando a margem do percentil de 50%. Podemos considerar que o aumento de velocidade alcançou relevância porque sugere que houve aprendizagem e práticas que melhoraram a leitura.

A partir desse ponto do trabalho, veremos como foi o desempenho da Escola 4, que fica no bairro do Benguí, e que contou com 215 alunos matriculados no 2º ano do ensino

médio em 2013. A escola participou com 13 voluntários, sendo que os leitores ALP e KCO, com média de velocidade de 153 e 111 pcpm, respectivamente, não configuraram o monitoramento, por terem apresentado gravações somente na primeira visita. Para o início do ano letivo, o diagnóstico de velocidade sugere situações diferentes. ALP inicia o ano letivo com leitura apropriada para o 9º ano e o voluntário KCO demonstra ler o equivalente a alunos do 6º ano, no primeiro trimestre.

É comum defrontarmos no início do ano letivo aprendentes com históricos de práticas e instruções de leituras diferentes, que se refletem nos níveis de fluência com que chegam ao ensino médio. Mostraremos, no gráfico abaixo, a leitura dos 11 leitores da Escola 4 que contribuíram com os dados nas duas visitas que fizemos nas escolas:



Fonte: Autoria própria

Nesta escola, a maioria das amostras, quase 90% dos leitores, encontra-se na faixa de 100 a 160 pcpm. É nesta instituição que vamos encontrar a maior e a menor média de velocidade da pesquisa, como são vistas acima, as velocidades alcançadas pelos leitores MAP, com média de quase 200 pcpm nas duas visitas; e, na primeira e na segunda visita, o leitor BS obteve 75 e 78 pcpm. Por lerem com pouca velocidade, abaixo de 100 pcpm, JCS e BS possuem nível de leitura de alunos das séries abaixo do 6º ano. Já DSS, TBA e WSC estão com leitura adequada para o 6º ano, entre 99 e 120 pcpm. Os demais com leitura apropriada para o 9º ano.

Quanto ao aluno MAP, apesar de ter baixado a sua média de 197 para 194 pcpm na segunda visita, sua velocidade de leitura está adequada para o nível de leitura do final do 9º

ano. Apresentando uma forte proficiência no reconhecimento de palavras, não lê palavra por palavra, ao contrário, escolhe um grande grupo de palavras para fechar a frase. Não faz retomada de palavras, não gagueja ao pronunciá-las, nem as omite, confirmando aptidão para qualquer tarefa de leitura com muito sucesso, pois suas energias cognitivas estarão concentradas à compreensão, conforme indica a teoria da automaticidade de LaBerge e Samuels (1974).

Abaixo, temos um exemplo de leitura rápida e em grupos entoacionais que demonstram que o leitor MAP está antecipando o que vem à frente, como se ele já soubesse que mais adiante o enunciado terminaria em frase interrogativa, marcada pelo sinal de interrogação:

Trecho original

“Seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas? Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?”

(8) Amostras de leitura: Escola 4, 2º a no EM, leitor MAP

“Seria uma prática espontânea,/ como ainda é possível encontrar em algumas ruas?/Será que uma dupla de pessoas de fora,/ desejosas de jogar,/ poderia ser aceita para atuar, indo um para cada lado?/ Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?”

MAP já começa lendo o trecho acima como se já soubesse que os enunciados seriam perguntas, tanto que quando inicia, já indica uma entonação de interrogação. Além disso, os grupos de palavras são bem longos e o aluno não fecha a frase somente quando há vírgula, mas quando ele fecha a compreensão do enunciado. Notamos ainda que não há sequer uma decodificação errada neste trecho, isto é, sua precisão foi de 100% nesta leitura. Esta é uma leitura adequada para alunos do ensino médio. Apontamos que MAP alcança uma leitura habilidosa, pois, como Rasinski (2004, p. 14) concebe, “leitores fluentes incorporam características prosódicas ou melódicas da língua falada, acento, entonação, fraseado, pausa, velocidade em suas vozes [tradução nossa]”¹⁷.

O leitor BS encontra-se em situação preocupante, uma vez que sua leitura não comprova habilidades de fluência em quaisquer componentes; provavelmente, não

¹⁷ Texto original: “Fluent readers embed prosodic or melodic features of spoken language — stress, pitch variations, intonations, rate, phrasing, and pausing — in their voices.” (RASINSKI, 2004, p. 14 [tradução nossa]).

compreende satisfatoriamente o que lê, compreensão sacrificada pela baixa velocidade. A seguir teremos o mesmo trecho que foi lido pelo leitor MAP, lido agora pelo leitor BS.

(9) Amostras de leitura: Escola 4, 2º ano EM, leitor BS

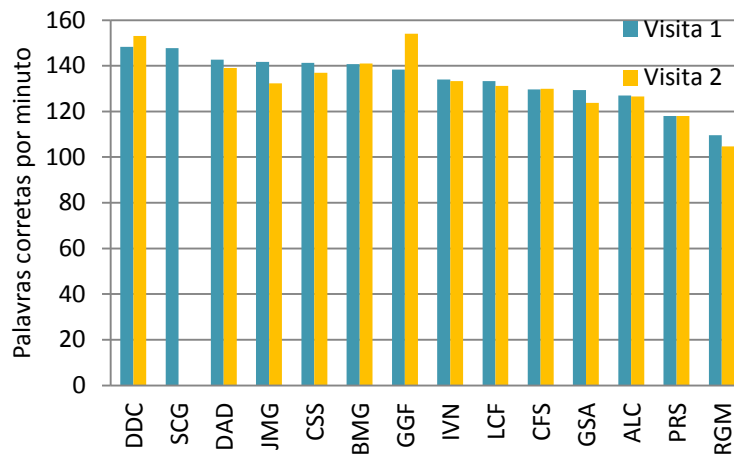
“Seria uma prática/ espontânea,/ como ainda é possível encontrar em algumas/ ruas?/ Será que uma dupla de pessoas /de fora,/ de...desaje...desejosas/ de jogar,/ pode...poderia ser aceita para atuar,/ indo um para cada lado?/ Ou seria um imenso/ campeonato entre clubes/ prarianos?”

A leitura de BS, exposta acima, demonstra que ele não faz antecipação, pois encerra a frase sem a entonação que é esperada diante de um enunciado interrogativo. Além disso, apresenta várias hesitações nas pronúncias de palavras como “*desejosas*”. As pausas são mais frequentes para este tipo de leitor e a decodificação falha em algumas palavras como “*praianos*”, onde ele lê “*prarianos*”.

BS parece muito dependente da informação visual e acaba sendo prejudicado por isso, pois as palavras reconhecidas permanecem somente de 20 a 30 segundos à disposição do cérebro (Jamet, 1997; Smith, 1989). Depois disso, ou elas formam cadeias que vão para a memória de longo prazo ou se dissipam. Por isso, o leitor iniciante ou pouco fluente, precisa aumentar sua velocidade, para não sobrecarregar a memória de trabalho com palavras soltas que retardam a compreensão e levam ao esquecimento do que foi lido, como foi evidenciado pelo lento reconhecimento de palavras, uma das muitas dificuldades por que BS passou.

Alunos pouco habilidosos em leitura, como BS, precisam de instrução adequada para sanar estas falhas em sua formação, do contrário, não terminarão o Ensino Médio lendo com nível adequado para o 3º ano, o que trará muitos problemas para estes estudantes.

A Escola 5, localizada no Parque Verde, próximo ao bairro do Benguí, participou com um total de 14 alunos, mas somente 13 tiveram gravações nas duas visitas. O leitor SCG só participou da primeira visita, em que apresentou velocidade média de 148 pcpm, leitura equivalente a do último trimestre do 9º ano, um desempenho bem próximo do que se espera para o aluno do ensino médio. Os demais apresentaram velocidade menor que a de SCG. Analisaremos o gráfico de monitoramento dos alunos que forneceram dados duas visitas:

GRÁFICO 8: Desempenho de velocidade da Escola 5

Fonte: Projeto Proficiência em Leitura 2013

A partir do gráfico acima, podemos verificar que só um aluno não participou da segunda visita, indicado no gráfico apenas com a barra azul e com as iniciais SCG. Resolvemos deixá-lo no gráfico junto com os que possuem duas visitas, considerando que não prejudicaria a discussão.

Todos os alunos estão lendo com média acima de 100 pcpm. A menor média de velocidade é do leitor RGM, com 105 pcpm, e a maior é de GGF, com 154 pcpm. Velocidade menor que 100 pcpm no início do ano letivo, geralmente, é reflexo de uma taxa de leitura apropriada para alunos do ensino fundamental menor (RASINSKI, *et al.* 2005). Apenas os leitores RPS e RGM ficaram abaixo de 120 pcpm, caracterizando leitura adequada para início do 7º ano. Os demais com nível de leitura do 9º ano.

Os alunos RGM, ARS, ALC, GSA que leram entre 110 e 129 pcpm, por terem baixa velocidade para o primeiro trimestre, apresentam desempenho adequado para o nível de leitura esperado o 6º ano, os demais se enquadram em um nível esperado para alunos do primeiro trimestre do 9º ano, conforme normas da **TABELA 6**.

No que tange aos leitores DAD, JMG, CSS, IVN, LCF, GSA e RGM, 50% das amostras tiveram velocidade menor na segunda visita visualizada acima. Estes reduziram em média 4,4 pcpm ao fim do ano e 21% dos participantes continuam com a mesma velocidade, por exemplo: BMG (141 pcpm), CFS (130 pcpm) e PRS (118 pcpm), que sugerem que, no intervalo de mais de seis meses, não houve atividades efetivas de leitura, ou não receberam instrução apropriada para seguir ampliando suas habilidades leitoras e reduzindo a leitura quebrada e trabalhosa.

Todavia, para aqueles alunos que não conseguiram aumentar a velocidade de leitura ao final do ano letivo, os seus desempenhos em atividades gerais de compreensão e interpretação ficam extremamente comprometidos e não conseguem evolução em sua produtividade quanto à proficiência em leitura e escrita.

Entretanto, não podemos deixar de citar os leitores DDC e GGF que tiveram um aumento significativo em velocidade de 5 e 16 pcpm, concomitantemente. Destacando GGF, que mesmo lendo em um nível de leitura de alunos do 9º ano (138 e 154 pcpm) conseguiu progresso dentro dessa faixa de leitura exibida na tabela.

Observemos agora, as **TABELAS 7 e 8**, que reúnem as taxas média, máxima e mínima de velocidades de todas as escolas selecionadas para o trabalho:

TABELA 7: Visão geral de desempenho das escolas na visita 1

Escola	Média	Mínima	Máxima
1	135	113	160
2	127	104	159
3	104	79	131
4	125	75	197
5	134	110	148
6	x	x	x

TABELA 8: Visão geral de desempenho das escolas na visita 2

Escola	Média	Mínima	Máxima
1	127	108	142
2	129	104	153
3	x	x	x
4	121	75	194
5	132	103	154
6	137	111	156

A partir da observação das **TABELAS 7 e 8**, percebemos que houve aumento real em média de velocidade apenas na escola 2, de 127 para 129 pcpm, apesar de a máxima ter diminuído na segunda visita. Houve também aumento de máximas de pcpm na escola 5. Mas, as mínimas diminuíram mais ainda na segunda visita 2 em todas as escolas. Este desempenho

nos faz lembrar o “efeito de Mateus” de Stanovich (1986), o qual, fazendo referência a uma passagem bíblica que expõe que *os ricos ficam mais ricos e os pobres, mais pobres*, justificando as dificuldades enfrentadas pelos maus leitores.

A prática da leitura é bloqueada pela falta de fluência. Leitores não habilitados leem pior porque a tendência é rejeitar qualquer atividade que envolve leitura, por não se sentirem à vontade com uma tarefa tão trabalhosa, resultando em desempenho pior, mesmo depois de um ano letivo, por isso, leitores melhores escolhem ler mais, já que se sentem seguros e mais capacitados. (STANOVICH, 1986; NICHD, 2000).

A maior parte das amostras evidenciou que os discentes estão pouco fluentes em relação aos parâmetros da tabela de Hasbrouck e Tindal (2006) para o 9º ano. Dos 76 voluntários, pelo menos 39 demonstram níveis de leitura do 9º ano, os demais ficaram principalmente com níveis de leitura do 6º ano. Assim, fica claro que, a partir da nossa amostra, ainda que esta se refira ao ensino médio, há necessidade de nossos esforços para que a incompreensão deixe de ser uma consequência da pouca fluência em leitura. Para isso, precisam de assistência para desenvolver estratégias que melhorem o desempenho no reconhecimento de palavras raras e não familiares e na aquisição de um vocabulário mais rico que possam ajudar na compreensão leitora.

O que expomos acima ressalta a importância de se fazer um trabalho de identificação e intervenção, seja com estudantes do ensino fundamental ou médio, porque já está claro que mesmo leitores do ensino médio ainda encontram grandes dificuldades em desempenhar tarefas simples de leitura.

4.3 Discutindo a instrução na leitura oral

Este estudo não tem a intenção de comprovar ou refutar o senso comum de que os alunos não sabem ler. Pelo contrário, queremos indicar um caminho que acene positivamente para a superação das diversas dificuldades enfrentadas pelos alunos na leitura.

Conforme ressaltamos, há um desafio bem claro que se coloca diante do professor preocupado com o desempenho de leitura de seu público, o de promover ações que propiciem a melhoria na qualidade leitora, porque um desempenho apropriado está correlacionado a uma boa compreensão, conforme visto no Painel Nacional de Leitura (2000); Chard e Pikulski (2005); Rasinski *et al.* (2005), entre outros citados na segunda seção.

Discutimos na primeira seção que o melhoramento no componente *fluência* pode melhorar as habilidades gerais de leitura, e atividades voltadas para este propósito podem

andar ao lado de outras atividades que se voltam para a compreensão em sala de aula, logo, uma não excluir a outra (RASINSKI, 2004, 2005).

Sabemos que a maioria dos professores se desdobra para ajudar a leitura dos alunos, mesmo assim, o tempo destinado à prática, à instrução e ao *feedback* na leitura ainda são insuficientes. Isso porque, os alunos com pouca fluência necessitam passar mais tempo lendo com assistência do professor (ABADZI, 2011).

A partir do resultado exposto, percebemos que o primeiro passo é garantir ao estudante que este prossiga com sucesso na sua aprendizagem, por meio da apropriação eficaz do código ortográfico ao longo do ensino fundamental. Sem esta apropriação adequada, o leitor passará às etapas seguintes com sérias dificuldades, se apostar somente no conhecimento de mundo, nas informações não visuais, para ler e compreender um texto. Levando em conta os aspectos levantados neste estudo, uma atenção especial à fluência não pode mais ser evitada.

Se um aluno do ensino médio não decodifica corretamente uma média de 20% de um texto de 200 palavras, a compreensão fica bem comprometida, como vimos nas taxas de velocidades mostradas acima. Isso sugere a possibilidade de ser um dos problemas do baixo desempenho em leitura dos alunos paraenses. O nosso público escolar não é instruído a vencer com sucesso a decodificação por meio da fluência e acaba avançando os anos com deficiências que ficam evidentes em testes de avaliação de compreensão, como os praticados no Brasil.

Desse modo, ações que melhorem o desempenho dos alunos no reconhecimento de palavras são fundamentais para tornar este reconhecimento o mais automático possível. O Painel Nacional de leitura (NICHHD, 2000), citado na seção II, indica que para ampliar a leitura geral as ações devem ser baseadas nas evidências. Por isso, antes de tudo é preciso que seja feito o diagnóstico em sala de aula, logo ao início do ano letivo, para identificar o leitor com mais indicativos de dificuldades relacionadas à fluência, ou seja, à decodificação, conselho este também defendido por Rasinski (2004, p. 11).

Sabemos que, para turmas do ensino médio, isso é um pouco difícil, porque a carga horária do português é de, no máximo, 4 a 5 aulas de 45 minutos, durante a semana. Além disso, há um vasto conteúdo que precisa ser ministrado, dificultando um trabalho mais individualizado com aqueles que mais precisam, como sugere o método CBM de diagnóstico e monitoramento que utilizamos aqui.

Entretanto, hoje, a maioria das escolas dispõe de oficinas de letramento do Programa Mais Educação para o ensino fundamental e do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

para o médio, ambos do Governo Federal. As oficinas de letramento que ocorrem nesses programas podem ser planejadas para absorver parte da tarefa de verificação de fluência, dando suporte ao professor de português, se os monitores forem treinados para isso.

Outra possibilidade é o Programa de Biblioteca Escolar mantido pelo Sistema Estadual de Biblioteca Escolares (SIEBE), da Secretaria Executiva de Educação do Estado do Pará, no qual professores de língua portuguesa são lotados com carga horária de 150 horas nas bibliotecas das escolas públicas para desenvolverem ações que promovam a leitura. A sugestão é que o profissional ali lotado pudesse adaptar suas ações, ao longo do ano letivo, para diagnosticar e monitorar a fluência de leitura dos alunos com dificuldade e trabalhar em conjunto com o professor de português, atividades que melhorem o desempenho dos leitores não habilitados.

Sendo assim, o CBM é bem apropriado para este propósito porque dá resultados confiáveis e que não estão ligados ao fluxo escolar, além de ter baixo custo para o professor que não precisa esperar pelos resultados das avaliações de larga escala para intervir rapidamente e garantir o aprendizado da turma nas habilidades orais de leitura.

Junto a essas ações, indicaremos pelo menos dois tipos de seguimentos de atividades que podem melhorar a fluência em leitura oral de leitores do ensino médio e fundamental. Eles são indicados para aqueles alunos que precisam de mais assistência e que necessitam de instrução específica nas sub-habilidades de reconhecimento de palavras, os leitores identificados como pouco fluentes. No entanto, qualquer leitor, pode alcançar melhores resultados com tais instruções.

4.3.1 Atividade com o vocabulário

Feita a identificação dos alunos com mais dificuldades, estes precisarão de mais assistência, conseqüentemente de mais tempo de exposição a tipos e gêneros textuais variados, com diferentes assuntos, por meio de vários suportes: revistas, jornais, internet, propagandas, entre outros. Geralmente, os leitores menos proficientes evitam ao máximo a sua exposição ao texto, não havendo um contato constante com a leitura. “Pode ser que, se você ler mais, você vai se tornar um melhor leitor; mas também parece possível que melhores leitores simplesmente optem por ler mais” (NICHHD, 2000, p. 20 [traduzido do original])¹⁸.

¹⁸ Texto original: “That is, it could be that if you read more, you will become a better reader; but it also seems possible that better readers simply choose to read more [...] (NICHHD, 2000, p. 20) [nossa tradução]

Estudos citados nas seções anteriores (NICHD, 2000, RASINSKI, 2005) revelaram que os adultos que não tiveram acesso à instrução da consciência fonológica imprescindível à leitura, quando na idade adequada, apresentam mais problemas nas habilidades leitoras que os que receberam instrução.

Evidentemente que, no ensino médio, praticar atividades que os façam manipular ainda fonemas em palavras, não faz muito sentido, porque julgamos que estes já os saibam. No entanto, pode ser de grande proveito e muito motivador, ainda, os jogos que os induzam a manejar os traços estruturais das palavras, os morfemas, para apreensão de novos vocábulos na memória de longo prazo, principalmente para aqueles que foram identificados como não habilidosos no diagnóstico (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2012).

Os professores podem propor atividades com o vocabulário que ultrapassem a pesquisa em dicionário, porque este prejudica a fluência, pois permite ao leitor interromper demais a leitura. No entanto, atividades nas quais eles devam preencher lacunas deixadas no texto com palavras inferidas do seu contexto linguístico pode ajudar muito o leitor a recuperar o sentido das palavras pelas pistas deixadas e não somente pela decodificação ou descodificação.

Atualmente, há muitos recursos tecnológicos que podem ser usados em sala de aula para a obtenção da nomeação rápida e da ampliação do vocabulário. Alguns sites disponibilizam jogos que exploram o vocabulário, criando atividades que envolvem o conhecimento ortográfico, tais como o jogo da forca, palavras cruzadas, anagramas, criptogramas. Esses recursos levam o jogador a pensar sobre a estrutura das palavras e seus segmentos, possibilitando um acesso mais automático ao léxico da língua. Podem ser encontrados em revistas, sites e até em forma de aplicativos que podem ser baixados para celular smartphone. O site www.rachacuca.com.br é um exemplo.

A empresa Coquetel, mais conhecida no Brasil no ramo do entretenimento com revistas de passatempos, está há quase 70 anos no mercado. Porém, seguindo os avanços que a tecnologia permite, ampliou sua atuação com ótimos catálogos de jogos que enriquecem o vocabulário e o aumento do poder de lógica por meio da internet. Um recente lançamento da Coquetel é o *“Pirâmide de palavras”*, um jogo que favorece o reconhecimento rápido do vocabulário de alunos de diferentes idades. Nele, devem-se encontrar, dentro da pirâmide, as palavras que estão em uma lista fora dela, atentando para que seja rápido o reconhecimento,

sob pena de perderem pontos. Ganha maior pontuação quem consegue encontrar todas as palavras no menor tempo¹⁹.

Os trabalhos com os gêneros encontrados em manuais também são muito bem-vindos, pois permitem que, ao segui-los, o leitor lide com o concreto: *palavra-ação*. Uma palavra omissa ou mal empregada, neste tipo de gênero, pode levar o leitor a se distanciar do objetivo do manual. Então, neste caso, uma leitura precisa, expressiva e rápida é de fundamental importância para a construção da macroestrutura do texto/ gênero manual. Em tarefas com esse gênero, o professor pode solicitar que o aluno decida, entre dois vocábulos, qual vai se encaixar melhor para o propósito do manual. Pode também solicitar que um aluno leia um manual para os outros, seguindo as orientações. Neste caso, a atenção às palavras-chave e o conhecimento delas é recomendado, pois elas podem levá-los ao sucesso da tarefa. Estas são somente algumas orientações que podem abrir um leque de possibilidades em sala de aula, basta que, para isso, o professor esteja disposto e criativo.

Sendo assim, a instrução que privilegia a ampliação do léxico do aluno só tem a contribuir para a leitura rápida e precisa. As atividades com vocabulário no ensino médio ainda são recomendadas porque reforçam a consciência morfológica do leitor e os leva a criar estratégias para a leitura de palavras novas.

Armbruster e Osborn (2003) sugerem ainda que os textos usados nos programas de instrução de fluência de leitura oral tenham nível de dificuldade gradativo, indo do relativamente fácil ao mais difícil. Eles sugerem que os leitores no nível independente encontrem aproximadamente 1 palavra difícil em cada 20 palavras lidas; no nível de instrução, encontrem 1 a cada 10 palavras lidas; e, no nível de frustração, encontrem 2 ou mais a cada 10 palavras lidas (ARMBRUSTER, *et al.*, 2003, p. 23).

Assim, os professores de língua portuguesa, ou outro tutor, devem auxiliar o aluno a se tornar o mais independente possível. Por isso, a escolha do texto para um aluno pouco fluente não deve ser arbitrária, pelo contrário, o professor deve ter bom senso para identificar se o léxico selecionado em um texto, pela quantidade de palavras não familiares, será um elemento motivador ou de frustração para o leitor.

¹⁹ Este e outros jogos também estão disponíveis no site www.coquetel.uol.com.br.

4.3.2 Atividade com leitura repetida

O *National Reading Panel* testou a eficácia de diferentes métodos usados para a melhora da leitura. Todas as intervenções mostraram claras melhorias. No entanto, a leitura silenciosa independente e a leitura oral repetida eram as mais utilizadas, sendo esta última a que demonstrou mais ganho entre os leitores pouco habilidosos.

A leitura oral repetida é comumente utilizada em cursos de língua estrangeira. Quem não se lembra do professor de inglês pedindo para a turma toda repetir uma frase em inglês lida por ele ou por um áudio, que aos pouco vai aumentando o fraseado?

Estratégias de fluência são muito positivas em cursos de língua alvo e são também bem-vindas em aulas de língua materna, porque incentivam os aprendentes a aproximarem ao máximo sua fluência às dos tutores, tentando imitar sua entonação, velocidade e pausas. Esta experiência pode e deve ser plenamente aproveitada, e a leitura repetida se presta a esses objetivos. Não é a repetição pela repetição, mas a repetição com propósitos de apreensão do vocabulário, sintaxe e expressividade de um texto colhido do uso.

Rasinski (2005) assevera que, quando um aluno é chamado a ler passagens de um texto para os colegas, ele tende a se corrigir, lendo com mais precisão, mais rápido e com expressão significativa. A segurança para isso pode vir da repetição da leitura. Infelizmente, tais atividades com língua materna são esquecidas à medida que os anos escolares vão avançando.

A leitura repetida, também chamada de leitura praticada ou assistida, é aquela na qual um professor ou tutor — ou par mais experiente — incentiva o leitor a ler em voz alta, dando assistência e *feedback* ao leitor, fazendo-o repetir várias vezes o mesmo texto, até encontrar uma fluência bem próxima da que foi solicitada. De acordo com o Relatório do Painel Nacional de Leitura, esse tipo de prática de leitura oral repetida e assistida tem um impacto significativo e positivo no reconhecimento das palavras, na fluência e na compreensão (NICHD, 2000, 3-15). Acredita-se que quando o aprendente pratica leitura oral repetida com assistência, ele também treina o reconhecimento de palavras atrelado à sua expressividade, o que permitirá com que esse leitor assimile sua ocorrência com mais automaticidade. Sem contar que a aprendizagem é facilitada quando há interação, seja entre professores/alunos, leitor não habilidoso / leitor habilidoso.

O painel indicou também que há várias possibilidades de leitura repetida com *feedback*, ou seja, com assistência: professor-aluno, tutor-aluno, aluno-aluno, aluno-suporte. O leitor ouve o trecho de leitura de um par mais bem treinado, professor ou tutor, ou um áudio

previamente gravado por um leitor fluente, ou ouve a leitura de um parceiro de sala que tenha um melhor desempenho.

Por isso, atividades com leituras repetidas podem ser adicionadas nas aulas de leitura do ensino médio. O professor pode escolher textos que não tenham sido usados no diagnóstico do CBM, tais como textos de poesia, cordel, instrucionais orais, entre outros gêneros, além dos tipos de textos utilizados em outras disciplinas: matemática, história, biologia, química, por exemplo.

Leituras assistidas não são difíceis de serem executadas, precisam ser planejadas porque ninguém tem no bolso uma gravação pronta a qualquer momento. Por isso, selecionar o texto mais adequado para esta atividade é primordial, assim como se apropriar dele, de seu ritmo, fraseado, antes de levá-lo aos alunos.

Estas atividades têm um caráter complementar. Sabemos que elas sozinhas podem não dar conta de desenvolver a fluência. O ideal é que elas aconteçam com a mesma frequência com que acontecem as atividades de compreensão e vocabulário, entre outras, que devem ocorrer na rotina de sala de aula de língua portuguesa.

Pretendemos levar ao conhecimento das escolas 1 a 6 os resultados, assim como as sugestões de atividades que melhorem a fluência, como forma de dar uma contribuição e um retorno à comunidade que tanto colaborou com a pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho exposto é fruto de amostras de análise de leitura realizadas com alunos do segundo ano do ensino médio. Inicialmente, fomos às escolas para entregar as cartas de aceite permitindo-nos o livre acesso nessas instituições de ensino. No entanto, obtivemos apenas resposta de seis escolas públicas estaduais, localizadas na área metropolitana de Belém. Foram 76 colaboradores para a execução da pesquisa, alunos devidamente matriculados no segundo ano do ensino médio, do ano letivo de 2013.

Tínhamos como fulcro central identificar o nível de fluência de leitura oral de alunos que estavam ingressando no 2º ano do ensino médio; e, como toda análise necessita de uma metodologia, o *Curriculum-Based Measurement* foi selecionado por ser a ferramenta padronizada mais adequada para os nossos propósitos. Este método já foi utilizado em diversas pesquisas nos Estados Unidos da América, com alunos do ensino fundamental, o que resultou em padrões de verificação de leitura para averiguar e ajudar na avaliação de fluência leitora, ou melhor, na identificação de possíveis problemas relacionados à proficiência leitora.

Ressalvamos que a avaliação sucedida pelos testes CBM oferece ao verificador — ou se acharmos melhor, ao professor — uma escala confiável, no sentido de medir as habilidades de fluência leitora adquiridas pelos estudantes. Além de ser simples e fácil a sua aplicação em sala de aula. Para a verificação dos componentes da fluência, foi necessário gravar um minuto da leitura oral do estudante, lendo um trecho de um determinado texto compatível a sua série ou ciclo de aprendizagem.

O uso desse método ajudará bastante na reformulação de novas práticas pedagógicas do professor para atender todos aos estudantes, principalmente àqueles que vêm apresentando dificuldades de compreensão de leitura, componente cobrado consideravelmente em provas como Provinha Brasil, Prova Brasil e ENEM, por exemplo.

Estudos demonstram que ainda não dispomos de parâmetros para as taxas de velocidade que avaliam o desempenho de leitura oral de alunos que estão no ensino médio, por isso, optamos por utilizar as normas estabelecidas nos Estados Unidos para o ensino fundamental, fazendo, dessa forma, uma projeção para o ensino médio de cerca de 199 pcpm em diante.

Além do mais, esta escolha surgiu também pela motivação devido ao bom êxito que outros países vêm alcançando ao guiarem-se nessas normas para identificar a fluência de leitura de seus estudantes.

No Brasil, sabemos que existem muitos testes de avaliação de leitura tradicionais que trabalham com a hipótese de que os alunos não sabem ler pelo fato de terem resultados negativos em seus testes de língua portuguesa acerca da leitura e interpretação textual, como os que já foram citados na seção 1. Esses resultados fazem com que diversos profissionais da educação envolvidos no ensino de Linguagem, sobretudo, de Língua Portuguesa, afirmem que seus alunos chegam ao ensino médio não sabendo ler, porque não compreendem o que leem.

Porém, as leituras teóricas vinculadas ao tema da dissertação junto aos dados fornecidos por meio das amostras verificadas em seis escolas (da região metropolitana de Belém) participantes da pesquisa, evidenciaram que nossos leitores não têm fluência de leitura satisfatória, apropriada e esperada para estudantes que estão no ensino médio. De fato, sabem ler, mas apresentam sérios problemas intimamente ligados à fluência, ou seja, às habilidades mais básicas de leitura que os levam a uma leitura lenta e, na maioria das vezes, muito trabalhosa, com a necessidade de várias pausas.

Boa parte das amostras estagnou ou regrediu na velocidade de leitura durante o ano letivo de 2013. Não podemos dizer ao certo qual ou quais as causas disso, no entanto, a pesquisa nos faz inferir que o tempo gasto com instrução e prática de leitura é ainda insuficiente para a apreensão de todas as habilidades envolvidas na leitura. Houve alunos que quase alcançaram a marca de 199 pcpm. O leitor MAP da Escola 4, por exemplo, provou ser um leitor bastante habilidoso, que usa vários recursos para ler um texto, como vimos na “Análise do componente velocidade”, na seção 4 do trabalho.

Não podemos desconsiderar que boa parte dos leitores, 46% da amostra, lê com fluência esperada para alunos entre o 6º e o 7º ano, do ensino fundamental, o que reflete uma leitura trabalhosa e com muito esforço, conforme vimos nas transcrições. E quase 54% lê com nível esperado do 9º ano.

Além disso, atividades que abrangem todos os componentes da proficiência leitora devem ser trabalhadas pelo professor nas tarefas de leitura, já que a ampla instrução é um componente fundamental à aprendizagem. A propósito, ela não é exclusiva somente nos anos críticos do ensino fundamental, mas também devendo ser estendida até enquanto tivermos alunos exibindo poucas habilidades de leitura, seja nos anos iniciais, seja nos finais de ensino básico.

Neste sentido, ainda cabem atividades com jogos que estimulem o reconhecimento rápido de palavras, com vocabulário e com leitura oral repetida assistida e, ainda, com gêneros instrucionais, como os manuais, tendo em vista que estas garantem sucesso no

desenvolvimento da fluência, auxiliando o leitor a reconhecer os vocábulos de forma automatizada.

Nossa dissertação não buscou provar que onde há fluência há, portanto, compreensão. O que a pesquisa sugere é a eficácia de existir um ponto de contato entre esses dois componentes de proficiência leitora. Quanto mais entendermos isso, mais proveitos poderão ser retirados para os nossos conhecimentos, atrelados à velocidade, e suas possíveis implicações às habilidades de memorização de palavras e competências de leitura.

A velocidade de leitura oral é um elemento fundamental para identificar o desempenho dos leitores na decodificação de palavras, pois, se a leitura realizada for muito fragmentada, o leitor fará muito esforço para terminá-la, revelando, assim, um dos maiores entraves à leitura automatizada: a de dividir a atenção entre compreender e decodificar, como verificamos nas leituras vistas na Escola 3, as quais ficaram abaixo de 132 pcpm, por exemplo.

Não pudemos relacionar o desempenho dos alunos diretamente no que tange à compreensão por estes testes, entretanto, sugerem-nos que a *fluência* favorece a leitura geral do leitor. Maior atenção deve ser dada a estas habilidades nas atividades de instrução de leitura, porque o aumento significativo de fluência abre possibilidades de ganhos em torno da compreensão dos alunos também.

Com isto, esperamos que estudos futuros possam avançar na direção de modelos do componente de velocidade de leitura permitindo a identificação de leitores que estão prejudicados pela baixa fluência e que precisam de intervenção específica no desenvolvimento desse componente, o que permitirá a valorização do processo de ensino e aprendizagem de leitura.

A expectativa é que as escolas abracem este projeto e o assumam como parte de suas ações. E nós, como professores do ensino médio e fundamental, podemos sentir maior responsabilidade, ao saber que a instrução da leitura envolve também fluência, porém é conveniente saber que há uma ferramenta que nos instrumentaliza para ajudar nosso leitor a ler com mais sucesso.

REFERÊNCIAS

- ABADZI, Helen. *Reading fluency measurements in EFA FTI partner countries: outcomes and improvement prospects*. EFA FTI Secretariat, 2011.
- ALLINGTON, L.R. *Fluency: The neglected reading goal. The reading teacher*. v. 36, 1983.
- ALMEIDA, Ayane Nazaré Santos, FREITAG, Raquel Meister Ko. *Análise do diagnóstico do desempenho em leitura: Provinha Brasil vs. Fluência em leitura oral*. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 37, n. 63, p. 90-110, jul-dez, 2012.
- APPLEGATE, Mary; APPLEGATE, Anthony; MODLA, Virgínia. *Studying the relationship between fluency and comprehension*. *The reading teacher: International Association Reading*. Disponível em: <<http://thoughtfulliteracy.com/Applegate%20Modla%20Applegate%20She's%20My%20Best%20Reader.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2014.
- BORMUTH, John R. Cloze Test Readability: Criterion Reference Score. *Journal Educational Measurement*, v.5, Issue 3, p. 189-196, 1968. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1745-3984.1968.tb00625.x/abstract>>; Acesso em : 03 fev 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil*. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2011.
- BRITTO, Luiz Percival. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2004.
- CANTALICE, Lucicleide Maria; OLIVEIRA, Kátya Luciane. *Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários*. *Associação Brasileira de Psicologia*. v. 13, n. 2, jul/dez, 2009, p. 227-234.
- CAPOVILLA. Alessandra; CAPOVILLA, Fernando. *Alfabetização: método fônico*. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.
- CHALL, Jeanse. *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill, 1983. Disponível em: <<http://lilaacdotcom.files.wordpress.com/2013/05/challs-stages-of-reading-development.pdf>>. Acesso em: 06 out. 2014.
- DENO, Stanley. *Curriculum-Based Measures: development and perspectives*. Minnessota, 1985.
- DE OLHO NAS METAS 2012. *Todos pela Educação*. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1481/prova-abc-2012/>>. Acesso em: 26 fev. 2014.

EDUCASENSO. Disponível em: <<http://educacenso.inep.gov.br/Autenticacao/index>>. Acesso em: 20 jan. 2014.

EHRI, L. C. Learning to read words: theory, finding, and issues. In: *Scientif Studies of readind*. Lawrence Erlbaum Associates, City University of New York, p. 167-188, 2005

ESCALAS DA PROVA BRASIL E SAEB. Disponível em: <<http://provabrasil.inep.gov.br/escalas-da-prova-brasil-e-saeb>>. Acesso em: 3 dez. 2013.

GOODMAN, Kenneth S. *Reading: A psycholinguistic guessing game*. In H. Singer e RB Ruddell (eds.), International Reading Association, 1976, 1-11. Disponível em:<http://readbysight.com/images/reading_a_psycholinguistic_guessing_game.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2013.

GOUGH, Philip; HOOVER, Wesley; PETERSON, Cynthia. *Some Observations on a Simple View of Reading*. In: CORNOLDI, C; OAKHILL, J. (Eds). Reading Comprehension Difficulties. MAHWAH, NJ: Lawrence Erlba Associates, 1996. Disponível em: <<http://homepage.psy.utexas.edu/HomePage/Class/Psy338K/Gough/Chapter7/observations.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2013.

HASBROUCK, Jan. *Reading fluency: Principles for instruction and progress monitoring*. Professional Development Guide. Austin, TX: Texas Center for Reading and Language Arts, University of Texas at Austin. 1998.

Disponível em: <<http://www.iseesam.com/teachall/text/reading/texas/RDflu.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

HASBROUCK, Jan; TINDAL, Gerald. *Oral Reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers*. RT The reading teacher. International Reading Association. v. 59, n.7, 2006, p. 636-644.

_____. *Oral Reading Fluency: 90 years of Measurement* (Technical Report N° 33). Eugene, OR: Behavioral Research and Teaching, University of Oregon. 2005. Disponível em: <www.brtpjects.org/publications/dl/51> Acesso em: 27 dez. 2012.

_____. *Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers*. *The Reading Teacher*. 59(7), p.636-644, 2006. Disponível em: <http://www.nclack.k12.or.us/cms/lib6/OR01000992/Centricity/Domain/249/Fluency_Article_for_RTI_Website.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2012.

IDEB. Resultados e Metas. 2013. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 14 ago. 2014.

INAF. O que é o Inaf. *Instituto Paulo Montenegro*. São Paulo. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=porsilia: MEC, SAEB, Inep, 2011>. Acesso em: 12 ago. 2014.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Escala de desempenho de língua portuguesa: Ensino médio*. 2011. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desemp_enho_lingua_portuguesa_medio.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2013.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *SAEB 2001: novas perspectivas*. Brasília: INEP, 2001.

JAMET, Eric. *Leitura e aproveitamento escolar*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

KLOSINSKI, Suzanne; DIETZ, Klaus. *Standardized Assessment of Reading performance: The New International Reading Speed Texts – IreST*. IOVS. v. 53, n. 9, August, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LABERGE, David, SAMUELS, Jay. *Toward a Theory of Automatic Information Processing in Reading*. *Cognitive Psychology*, 6, 293-323, University of Minnesota, 1974.

LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolinguista*. Porto Alegre: Sagra DC Luzzatto, 1996.

LIBERATO, Yara; FULGÊNCIO, Lúcia. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LIBERMAN, Isanelle Y; SHANKWEILER, Donald; LIBERMAN, Alvin M. *The alphabetic principle and learning to read*.

Disponível em: < http://www.haskins.yale.edu/sr/SR101/SR101_01.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2014.

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.

PIKULSKI, John; CHARD, David. Fluency: Bridge between decoding and reading comprehension . *The reading teacher*, v. 58, n. 6, International Reading Association, 2005, p. 510-519.

RASINSKI, Timothy. *Assessing Reading Fluency*. Honolulu, HI: Pacific Resources for Education and Learning, 2004. Disponível em:<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED483166.pdf>> Acesso em: 11 ago. 2013.

_____; PADAK, Nancy; McKEON, CHRISTINE; WILFONG, Lori; FRIEDAUER, Julie; HEIM, Patricia. *Is reading fluency a key for successful high school reading?* In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*: International Reading Association, 2005, p. 22-27.

Disponível

em:<<http://www.reading.ccsu.edu/demos/Courses/RDG%20502%20Jamaica%20Winter%2008/Articles/Rasinski-HS%20Fluency.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2014.

_____. *Speed does matter in reading*. Internacional Reading Association. 2002.

Disponível

em:<<http://www.paps.net/cms/lib4/NJ01001771/Centricity/Domain/2102/Speed%20does%20matter%20in%20reading.pdf>>. Acesso em: 04 out. 2014.

SALDANA, Paulo. *Ensino médio no Estado de São Paulo tem o pior nível em 6 anos*. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,ensino-medio-no-estado-de-sao-paulo-tem-pior-nivel-em-6-anos,1546438>>. Acesso em: 20 ago. 2014.

SAMUELS, S. J. *Reading Fluency. Its development and assessment*. In A.E. Farstrup; S.J. Samuels (eds), *What research has to say about reading instruction*. Nemark, DE: International Reading Association., 2002, p. 166 - 183. Disponível em: <http://pearsonflipbook.aptaracorp.com/0-328-73631-7/data/r11_nl_en_rbase_artcl22.pdf>. Acesso em: 4 set. 2013.

SARESP. *Resultados Gerais*, 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/Resultados/2%20-%20Saresp2012_Resultados%20Gerais%20da%20Rede%20Estadual.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

SARESP, *Escala de proficiência em Língua Portuguesa-leitura*, 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Pdf/6%20-%20Escala_Profici%C3%AAncia_LPortuguesa.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

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

STANOVICH, Keith. Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*. v. 22, 1986.

TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*. v. 30, 1953.

Disponível em:<www.onlinelibrary.wile.com/doi/10.1598/RT.59.7.3/abstract.>. Acesso em: 10 ago. 2013.

Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/en/2011/09/18042914/reading-fluency-measurements-efa-fti-partner-countries-outcomes-improvement-prospects>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

ZIEGLER, Joannes. *Que habilidades as crianças precisam aprender para se tornar leitores de sucesso*. 7º Seminário Internacional IAB. Palestra- Belo Horizonte, 2014. Disponível em: <<http://www.alfaabeto.org.br/seminarios/seminario/vii-seminario-internacional/>> Acesso em: 5 nov. 2014.

**ANEXOS
DA PRIMEIRA VISITA**

TEXTO 02
“Nunca, nunquinha”

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M.; ABAURRE, Maria Bernadete M., PONTAURA, Marcela. *Português: contexto, interlocução e sentido*. 2. v. São Paulo: Moderna, 2008. Obra 2 v. p. 473.

CÓPIA DO PESQUISADOR

Segundo o Aurélio, o advérbio “nunca” significa “em tempo algum; jamais”.	11
Eu acho essa palavra uma das mais fortes e mais perigosas da Língua portuguesa.	24
Porque ninguém pode afirmar com propriedade que nunca vai agir de uma certa forma	33
– o futuro vive nos pregando peças. Também é cruel responder assim a alguém que	46
possui uma certa expectativa de resposta afirmativa.	58
Mas eu vou me arriscar a dizer “nunca” algumas vezes nesse texto. <u>Se</u> não	61
posso me dirigir ao dia de amanhã, então, vou voltar ao passado.	74
Meus dias como criança foram repletos de travessuras melequentas,	87
brincadeiras de rua, aventuras no quintal da casa da minha avó, desafios à gravidade,	96
apostas de velocidade, muitos machucados e todo o resto do pacote incluso quando o	109
assunto é uma infância bem vivida.	120
Relembrando agora, porém, existiram certas vivências pelas quais eu não	130
passei. Elas estão longe de serem positivas – mas se na época eu ganhei por não ter	139
experimentado certas coisas, hoje eu perco em histórias divertidas para contar. Pois eu	153
nunca, nunquinha... quebrei o braço.	165
Era uma alegria quando algum coleguinha quebrava o braço e parecia exibindo	174
aquele gesso branquinho, pronto para vários recados escritos com canetas coloridas. No	185
fundo, eu ficava me corroendo: ora, também queria um gesso cheio de mensagens só	195
pra mim! E uma tipóia, e uma professora me paparicando. Só fui quebrar uma parte do	207
corpo quando adulta: o dedo do pé no móvel da sala. Patético.	221
	235
	240

TEXTO 03
“Sem título”

Fonte: MACHADO, Ana Maria. Bom de ouvido. In: Veríssimo, Luis Fernando. Comédias para ler na escola. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. In ABAURRE, Maria Luiza. Português: língua e literatura: vol. único. São Paulo: Moderna, 2003. p. 291

CÓPIA DO PESQUISADOR

Volta e meia a gente encontra alguém dizendo que foi alfabetizado, mas que não	11
sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar as sílabas e é capaz de distinguir no	26
vidro dianteiro o itinerário de um ônibus. Mas passa longe de um livro, revista, material	40
impresso em geral. Gente que diz que não curte ler.	53
Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa	57
estivesse dizendo que não curte namorar. Talvez nunca tenha tido a chance de descobrir	69
como é gostoso. Nem nunca tenha parado para pensar que, se teve alguma experiência	82
desastrosa em um namoro (ou em uma leitura), isso não quer dizer que todas vão ser	94
assim. É só trocar de namoro. Ou de livro. De repente, pode descobrir delícias que nem	106
imaginava, gostosuras fantásticas, prazeres incríveis. Ninguém deveria ser obrigado a	121
namorar quem não quer. Ou ler o que não tem vontade. E todo mundo devia ter a	132
oportunidade de experimentar um bocado nessa área, até descobrir qual a sua.	141
Durante 18 anos, eu tive uma livraria infantil. De vez em quando, chegavam uns	156
pais ou avós com a mesma queixa: o Joãozinho não gosta de ler, o que é que eu faço?	168
Como eu acho que o ser humano é curioso por natureza e qualquer pessoa alfabetizada	170
fica doida pra saber o segredo que tem dentro de um livro (desde que ninguém esteja	182
tentando lhe impingir essa leitura feito um remédio amargo pela goela abaixo), não	196
acredito mesmo nessa história de criança não gostar de ler.	213
	225
	238
	249
	257

TEXTO 04**“Matrizes culturais do Brasil” [Adaptado do Programa São Paulo faz Escola]**

Fonte: <http://professoracelinamr.blogspot.com.br/search/label/2a.%20s%C3%A9rie%20EM%20-%203o.%20bimestre>

CÓPIA DO PESQUISADOR

A constituição étnica da população brasileira é formada por três principais grupos: o indígena, o branco e o negro africano. [...] Os índios contribuíram muito para a formação da cultura brasileira: culinária, instrumentos musicais, nomes de lugares, a presença de palavras indígenas no português falado no Brasil são alguns exemplos.	10 22 31 41
No século XX, mais um grupo étnico veio participar da formação da população brasileira: o asiático, representado, principalmente, pelos japoneses, chineses e coreanos.	49 61
Etnia corresponde a um agrupamento humano cuja unidade repousa na comunhão de língua, cultura e de consciência grupal. Podem existir, em uma etnia, traços físicos comuns, entretanto não são eles que a definem, e sim o sentimento de pertencer ao agrupamento ou à comunidade. O termo raça, por sua vez, largamente utilizado no passado, é hoje considerado impróprio, pois a ciência já constatou que, no sentido biológico, não existe raça humana.	68 71 80 92 105 117
Durante muito tempo utilizou-se o cruzamento entre grupos étnicos [...] para se afirmar que no Brasil sempre existiu uma “democracia racial”. No entanto, essa visão é hoje considerada um mito, pois obscurece a realidade do preconceito e da discriminação ainda presentes na sociedade brasileira. No passado, tal mito disfarçava o preconceito de cor em relação ao indígena, ao negro e aos mestiços e, também, o preconceito social determinado pela renda e pelo status social. Serviu [...] à classe dominante para mascarar as opressivas relações étnicas e sociais no Brasil.	128 140 142 152 163 175 185 198 209 220 230

TEXTO 05
“Crônica do amor”

Fonte: JABOR, Arnaldo. Disponível em: http://pensador.uol.com.br/amor_arnaldo_jabor/.
Acesso em: 13 maio 2013.

CÓPIA DO PESQUISADOR

Ninguém ama outra pessoa pelas qualidades que ela tem, caso contrário os honestos, simpáticos e não fumantes teriam uma fila de pretendentes batendo a porta.	10 21
O amor não é chegado a fazer contas, não obedece à razão. O verdadeiro amor acontece por empatia, por magnetismo, por conjugação estelar. Ninguém ama outra pessoa porque ela é educada, veste-se bem e é fã do Caetano. Isso são só referenciais.	25 38 47
Ama-se pelo cheiro, pelo mistério, pela paz que o outro lhe dá, ou pelo tormento que provoca.	62 68
Ama-se pelo tom de voz, pela maneira que os olhos piscam, pela fragilidade que se revela quando menos se espera.	82 86
Você ama aquela petulante. Você escreveu dúzias de cartas que ela não respondeu, você deu flores que ela deixou a seco. Você gosta de rock e ela de chorinho, você gosta de praia e ela tem alergia a sol, você abomina Natal e ela detesta o Ano Novo, nem no ódio vocês combinam. Então? Então, ela tem um jeito de sorrir que o deixa imobilizado, o beijo dela é mais viciante do que droga, você adora brigar com ela e ela adora implicar com você. Isso tem nome.	99 107 118 133 148 161
Você ama aquele cafajeste. Ele diz que vai e não liga, ele veste o primeiro trapo que encontra no armário. Ele não emplaca uma semana nos empregos, está sempre duro, e é meio galinha. Ele não tem a menor vocação para príncipe encantado e ainda assim você não consegue despachá-lo.	177 191 195 209 221 235 246

**ANEXOS
DA SEGUNDA VISTA**

TEXTO 01
“O grande e o pequeno”

Fonte: ABAURRE, Maria Luiza M. ABAURRE, Maria Bernadete M., PONTAURA, Marcela. Português: *Contexto, interlocução e sentido*. v. 2. São Paulo: Moderna, 2008. p. 339

CÓPIA DO PESQUISADOR

Todo o caso de amor tem sempre um grande e um pequeno.	12
O pequeno ama, o grande se deixa amar. O grande fala, o pequeno ouve. O grande discorda, o pequeno concorda. O grande se atrasa, o pequeno se antecipa. O grande pede, ou nem precisa pedir, e o pequeno já está fazendo.	26 39 40
Não é uma questão de gênero. Existem homens pequenos e homens grandes, mulheres grandes e mulheres pequenas. O temperamento e as circunstâncias influem, mas não determinam. O grande pode ser o mais bem-sucedido e pode não ser. O pequeno pode ser o mais sensível, mas nem sempre é assim. Muitas vezes o grande é o mais esperto, mas o pequeno também pode ser espertíssimo. Depende do caso.	75 85 97 112 127
Mas como tudo pode acontecer senão não teria graça, a qualquer momento, por alguma razão geralmente à noite, imprevisivelmente, o grande pode ficar pequeno e o pequeno pode ficar grande de repente. Basta um vacilo, um acaso, um cair de tarde, uma notícia, uma inspiração, uma imprudência.	132 143 153 167
Quando isso acontece, é comum o pequeno ficar maior ainda, o que torna o grande ainda menor. O ex-pequeno, logo que é promovido a grande, pode se vingar do ex-grande, se o seu sofrimento tiver uma boa memória. Aí, coitado do novo pequeno, vai se arrepender de cada não beijo, cada não telefonema, cada não noite de insônia, cada não desespero e cada não entusiasmo, cada não [...].	179 193 207 221 234 248

TEXTO 02
“A ideologia alemã”

Fonte: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. “A ideologia alemã”. In: MARCONDES, Danilo. *Textos básicos de filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000. p. 135-136.

CÓPIA DO PESQUISADOR

É impossível distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, ou pelo que quer que seja. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais logo que principiam a <i>produzir</i> seus meios de subsistência, um passo que é condicionado por sua organização corporal. Produzindo seus meios de subsistência, os homens estão produzindo, indiretamente, sua própria vida material.	09 22 33 42 51 57
O modo como os homens produzem seus meios de subsistência depende, em primeiro lugar, da natureza dos meios já existentes que eles encontram e têm para produzir. Esse modo de produção não deve ser considerado simplesmente como a reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se sim de uma determinada forma de dar expressão a suas vidas, um determinado <i>modo de vida</i> deles. A maneira como os indivíduos expressam suas vidas é a sua maneira de ser. Assim, o que eles são coincide com sua produção, tanto com o <i>que eles</i> produzem, quanto como o modo <i>como produzem</i> . A natureza dos indivíduos depende, então, das condições materiais que determinam sua produção.	67 78 90 99 110 121 133 147 158
A produção de ideias, de concepções, de consciência é, a princípio, diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, a linguagem na vida real. Conceber, pensar, os intercâmbios mentais dos homens, nesse ponto, aparece como a emanação direta de seus comportamentos materiais. [...]	166 168 178 187 197 206 214

TEXTO 03
“Transformações tecnológicas e rede”

Fonte: Adaptado de *Transformações tecnológicas e redes*. Disponível em: http://www.pnud.org.br/hdr/hdr2001/portugues/2.Chapter2_0516.pdf. Acessado em 22/09/2013.

CÓPIA DO PESQUISADOR

A inovação tecnológica é essencial para o progresso humano. Da tipografia ao computador, da primeira utilização da penicilina até a utilização em larga escala das vacinas, as pessoas têm procurado instrumentos para a melhoria da saúde, aumento da produtividade e aperfeiçoamento da aprendizagem e comunicação. Hoje, a tecnologia merece uma nova atenção, porque os progressos digitais, genéticos e moleculares avançam sobre as fronteiras de possibilidades de utilização da tecnologia para a erradicação da pobreza. Estes avanços estão criando novas possibilidades de melhoria da saúde e nutrição, de expansão dos conhecimentos, de estímulo ao crescimento econômico e de maior poder de participação das pessoas nas suas comunidades.	10 20 30 40 48 58 68 78 89
As transformações tecnológicas atuais estão interligadas com outra transformação – a globalização – e juntas criaram um novo paradigma: a era das redes. Estas transformações alargam as oportunidades e aumentam as recompensas sociais e econômicas da criação e utilização de tecnologia. Também estão alterando as formas através das quais – e através de quem – a tecnologia é criada e possuída, e as formas como ela é disponibilizada e utilizada. Um novo mapa de inovação e difusão emerge. (...) Mas estas novas redes e oportunidades sobrepõem-se a outro mapa que reflete uma longa história de tecnologia distribuída desigualmente, tanto <i>dentro de</i> como <i>entre</i> países.	99 106 114 124 134 145 157 171 182 194 203 206

TEXTO 04
“Prólogo”

Fonte: OLIVEIRA, P. S. Prólogo. In: NORI, C. *Boleiros da areia: o esporte como expressão de cultura e cidadania*. São Paulo: SESC, 2002.

CÓPIA DO PESQUISADOR

Sábado, cair da tarde! Quem passar neste momento pela orla das praias de Santos poderá imaginar como o futebol é apreciado por ali. Toda faixa de areia, em sua parte mais consistente, fica ocupada por times galantemente uniformizados a disputar animadas partidas de futebol.	11 23 35 44
Seria uma prática espontânea, como ainda é possível encontrar em algumas ruas? Será que uma dupla de pessoas de fora, desejosas de jogar, poderia ser aceita para atuar, indo uma para cada lado? Ou seria um imenso campeonato entre clubes praianos?	45 54 67 80
Na verdade, a aproximação junto a estes clubes iria revelar que nenhuma das possibilidades acima é inteiramente a “justa expressão da verdade”. Por trás de cada jogada, esconde-se uma curiosa organização coletiva. São clubes de praia, associações que contam quinze, vinte, trinta anos de existência! Não têm sedes sociais e tampouco possuem patrimônio material, a não ser a barraca armada na praia naquelas ocasiões, que ora serve como vestiário, ora como bar, juntamente com cadeiras e sacolas. Sua maior riqueza não é, portanto, dessa ordem. Ela reside no conjunto de membros que a constituem.	86 97 107 118 128 139 150 161
Todos são, em primeiro lugar, pessoas desejosas de jogar futebol, objetivando fazê-lo dentro de um clima de disputa, que o próprio jogo engendra, mas sem perder a camaradagem e a postura esportivamente adequadas.	173 181 190 202 213 215